سلسلة الشامل

كفايات التأهيل المهني

للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق

وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين

مع أمثلة تطبيقية معبرة
من مادتي التاريخ و الجغرافيا

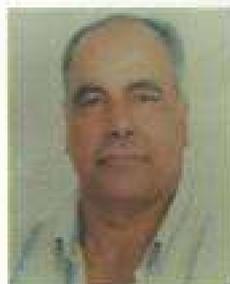


تاليف : التباري نباري

تقدم الدكتور عبداللطيف الفاربي



الدار العالمية للكتاب



المؤلف : التباري نباري
من مواليد 1956 بالجديدة
أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن
التربية و التكوين بالجديدة

هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي ، بظهور مفهوم المهننة الذي يـروم الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان ، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها .

يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس ، وهي :
- تخطيط التعلمات باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديدكتيكية الملائمة .
- تدبير التعلمات باستحضار توجيهات المنهاج والخصوصيات الديدكتيكية للمادة .
- تقويم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تواكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعلمات .

لقد زاوج الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات ناظمة وتطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعلمات وتدبيرها ، إذ خصص حيزا مهما للجوانب المنهجية الفكرية والمهارية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس (ة) وتحقيق المهننة .

يقدم هذا الكتاب سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية ، وسياقاته المواكبة باستنادا إلى مختلف المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والايبستيمولوجية الناظمة للمنهاج الدراسي مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية .

يتوجه هذا الكتاب إلى شريحة واسعة من الفاعلين في قطاع التربية والتعليم ، لمدهم برصيد تربوي متنوع لتعميق معارفهم ، سواء على مستوى المعرفة أو معرفة الفعل أو معرفة الكينونة ،رصيد تضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيوعاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبير الفصل الدراسي ...

الثمن : 50 درهم
ISBN 978-9954-455-43-2
9 789954 455432

LIVRE MAROC مغرب الكتاب

الدار العالمية للكتاب
للطباعة والنشر والتوزيع

أ : التباري نباري

كفايات التأهيل المهني

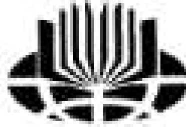
للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق

وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز

الجهوية لمهن التربية و التكوين



الدار العالمية للكتاب
للطباعة والنشر والتوزيع



الدار العالمية للكتاب
للطباعة والنشر والتوزيع
©جميع الحقوق محفوظة

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى:
2016 1437
الدار العالمية للكتاب
البيضاء المغرب

63 إقامة الحسنية ، شارع مولاي إدريس الأول الدار البيضاء المغرب
الهاتف:0522833608 / 0522828821 (212+)
الفاكس: 0522833541(212+)
البريد الإلكتروني:
الإدارة: daralalamia@menara.ma
القسم التجاري :daralalamia_com@menara.ma
القسم المحاسباتي : daralalamia_compta@menara.ma
DAR AL ALAMIA LIL KITAB
63 Résidence Al Hassania ,
Bd Mly Driss 1 er –Casablanca- Maroc
Tél : (+212)0522528821/0522833608
Fax : (+212) 0522833541
E-mail :
Direction : daralalamia@menara.ma
Service Commercial : daralalamia_com@menara.ma
Service Comptabilité : daralalamia_compta@menara.ma

رقم الإيداع القانوني : MO2740
2016
ردمك : 2 43 455 9954 978
ISBN :978-9954-455-43-2

كتاب : كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق
المؤلف: الأستاذ التباري تباري

مطبعة النجاح الجديدة (CTP) – الدار البيضاء



الطبعة الأولى:
2016 1437

الدار العالمية للكتاب
البيضاء المغرب
63 إقامة الحسنية ، شارع مولاي إدريس الأول الدار البيضاء المغرب
الهاتف:0522833608 / 0522828821 (212+)
الفاكس: 0522833541(212+)
البريد الإلكتروني:
:الإدارةdaralalamia@menara.ma
القسم التجاري :daralalamia_com@menara.ma
القسم المحاسباتي : daralalamia_compta@menara.ma
DAR AL ALAMIA LIL KITAB
63 Résidence Al Hassania ,
Bd Mly Driss 1 er –Casablanca- Maroc
Tél : (+212)0522528821/0522833608
Fax : (+212) 0522833541
E-mail :
Direction : daralalamia@menara.ma
Service Commercial : daralalamia_com@menara.ma
Service Comptabilité : daralalamia_compta@menara.ma

رقم الإيداع القانوني : MO2740
2016
ردمك : 2 43 455 9954 978
ISBN :978-9954-455-43-2

كتاب : كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق
المؤلف: الأستاذ التباري نباري

مطبعة النجاح الجديدة (CTP) – الدار البيضاء

تقديم الكتاب

يأتي هذا العمل في خضم تحولات حاسمة تشهدها منظومة التكوين بالمغرب؛ تحولات يسِمُها هاجس المهننة، والرغبة في إعادة بناء هذه المنظومة على أمل أن ترسم ملامح مدرس (ة) جديد(ة). ومن دون شك سيقود هذا الوضع الجديد إلى تنامي الشعور لدى مختلف الفاعلين بأن المدرس هو حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي وتحقيق الغايات التي ينشدها. ومن ثم تزايد الانشغال بمشكل كفايات المدرس وخبراته، وبات الاهتمام منصبا حول أنجع السبل لتحقيق ذلك.

وقبل أن نسافر بين صفحات الكتاب، يبدو لزاما الإشارة إلى أن الذين يعرفون كاتبه عن قرب يدركون لامحالة، أن هذا الكتاب الذي وضع بين يدي القراء من مهتمين وفاعلين، إنما هو ثمرة خبرة وتجربة للأستاذ التباري نباري على مدى سنوات امتهن خلالها التكوين، وانخرط في عدة أوراش ومشاريع أطلقتها المنظومة التربوية بالمغرب، وهوالأمرالذي أهله ليكون نظرة شاملة ومتكاملة عن أهم القضايا التي تهم الأستاذ المتدرب والممارس المكون والمهتم التربوي بوجه عام

من هذا المنطلق ، يشعر قارئ فقرات هذا الكتاب أنه يمزج في آن واحد ما بين الممارسة الحية ذات الارتباط بديداكتيك المواد، ومنها مادتي التاريخ والجغرافيا التي تم اعتمادها كمثال، وبين الخلفيات النظرية التي تؤسس لهذه الممارسة. وقد استلزم ذلك أن يتسلح البحث بأدوات جديدة، وأن يتوسل بمرجعيات تمكن من معالجة قضايا تكوين المدرس، ومشكلات تطوير الكفايات، وخططها، وبات ضروريا أن يستند الكتاب إلى حقول جديدة من العلوم كتلك التي تهتم بالتخطيط، أو بمعالجة المادة من منظور إبستمولوجي وديداكتيكي.

لقد التزم الكتاب على مستوى تمفصلات فصوله، بالخلفية المرجعية لمنظومة التكوين والتي تعتمد الكفايات الثلاث: التخطيط والتدبير والتقويم، بيد أن هذا الثالوث لا يشكل سوى هيكلا لتوضيب الكتاب، لأنه يحتوي بين سطوره رصيدا تربويا متنوعا تتضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيوعاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبير الفصل الدراسي وإشكالية الانضباط... ولعل هذا الزخم التربوي والمفاهيمي والمنهجي هو الذي يجعل من الكتاب رحلة في غمار التربية عامة، والبيداغوجيا والديداكتيك خاصة، يمكن أن تفيد أي أستاذ ممارس يروم تعزيز خبرته، أو أستاذ متدرب يبني مشروعه المهني، أو مهتم بشؤون التربية والتكوين من أطر التكوين والإشراف.

د عبد اللطيف الفاربي يونيو 2016

هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي، بظهور مفهوم "المهننة" ابتداء من عقد ثمانينيات القرن العشرين، وهو مفهوم دينامكي تبنته حركية ظهرت في أمريكا الشمالية لتنتشر في أوروبا وباقي العالم، يروم الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بالدرجة الأولى بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها.

وتتحقق هذه المهننة عبر التأهيل المهني للمدرس وتملكه لكفايات مهنية محددة؛ فوفقا للمجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس International Board of Performance and Instruction for Training Standards (2006). تعرف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقاً لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة، قد حدد المجلس خمس كفايات رئيسية للتدريس، هي:

- كفاية الشخصية.
- كفاية التخطيط والإعداد.
- كفاية طرائق واستراتيجيات التدريس.
- كفاية التقييم.
- كفاية إدارة بيئة التعلم.

وعلى الصعيد الوطني، وسعيا لبلورة مناهج تكوين " مُمَهْنِنَة " وضعت اللجان المختصة في فبراير 2012 ، تحت إشراف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قائمة كفايات مهنية للتأهيل المهني للأستاذ المتدرب ، تتجلى في كفايات التخطيط والتدبير والتقويم.

يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس ، وهي:
- تخطيط التعلمات باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديدكتيكية الملائمة.
- تدبير التعلمات باستحضار توجيهات المنهاج والخصوصيات الديدكتيكية للمادة.
- تقويم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تواكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعلمات.

لقد زاوج الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات ناظمة، وبين تطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعلمات وتدبيرها وتقويمها مع أمثلة تطبيقية معبرة من مادتي التاريخ والجغرافيا، تتضمن سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية وسياقاته المواكبة، استنادا إلى المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والابيستيمولوجية الناظمة للمنهاج الدراسي، مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية.

كما يتضمن عدة ملفات ذات علاقة وطيدة بالممارسة الفصلية، من قبيل الذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيوعاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبيرالفصل الدراسي ...

يتوجه هذا الكتاب إلى كل الفاعلين والمهتمين بقطاع التربية والتعليم، من:

- أساتذة ممارسين يسعون إلى التكوين المستمر، بهدف الارتقاء بأداءهم الصفي أو الإعداد للامتحانات المهنية.
- أساتذة متدربين يسعون إلى تثبيت التأهيل المهني وتملك المهننة استعدادا لامتحانات الكفاءة التربوية.
- طلبة أساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمدارس العليا، من أجل اكتساب الكفايات المهنية لمدرس المستقبل من تخطيط وتدبير وتقويم للتعلمات.
- طلبة خريجي الجامعات، يسعون إلى الاستعداد لمباريات ولوج المدارس العليا والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

يهدف هذا الكتاب تمكين هؤلاء جميعا من:

- تملك الاختيارات والتوجهات التربوية العامة لمنهاج تدريس مختلف المواد الدراسية واستحضارهذه الاختيارات عند التدريس، سواء في محطة تحضير التعلمات أو تدبيرها أو تقويمها.
- تملك مرجعيات المدخل البيداغوجي المتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم بالنسبة لكافة المواد الدراسية، وكذا المرجعيات الإبستمولوجية والديداكتيكية لأحدى المواد كمثال (التاريخ والجغرافيا)، وحسن تنزيلها عند تحضير الدرس أو تدبيره وتقويمه.
- الانفتاح الفعلي على مقتضيات التدريس بالكفايات، بالوقوف عند المفاهيم ذات الصلة بهذه المقاربة وتنزيلها داخل سيناريو بدرس من المقرر، يتضمن تحضير وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية بمختلف أنشطتها ومقتضيات إنجازها، والموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، مع الوقوف عند المبادئ الناظمة لها كالأشكلة والفارقية والبنائية ...
- ضبط آليات التعامل مع السياقات التي تواكب تدبير المدرس للتعلمات ، من استعمال للوسائل التعليمية كالسبورة والعتاد البيداغوجي ، واعتماد أشكال عمل ديداكتيكي وتقنيات تنشيط مناسبة، وحسن تدبير فضاء التعلم انطلاقا من مرجعيات نظرية دقيقة، وتدبير زمن الحصة الدراسية باستحضار عنصر الانتباه، وتحقيق تواصل بيداغوجي فعال انطلاقا من تعرف بعض نماذجه الكلاسيكية والجديدة، تواصل ينطلق من مستجدات هذا الحقل الهام أملا في تخليقه والحد من مشاكل عدم الانضباط .

والله ولي التوفيق

فهرس

الفصل الأول : تخطيط التعلمات

المحور الثاني

مدخل:
مفهوم التخطيط

1 - تعريف التخطيط وأهميته

❖ **التعريف اللغوي للتخطيط:** تتعدد التعاريف بشأن هذا المفهوم، فمعجم " Le petit robert " يعرف التخطيط ب Planification وهو: " تنظيم بحسب تصميم معين "، وفي معجم " Hachette "وردت لفظة خطط Planifier بمعنى " نظم وتوقع في ضوء تصميم أو خطة ". وحسب التعريفين السابقين، يتضمن مفهوم التخطيط دلالة التنظيم والتوقع؛ إذ يقوم على وضع تصور لما سيحدث في المستقبل، وعلى تنظيم عدة عناصر ومكونات وفق خطة معينة يقتضيها العمل المراد تحقيقه.

❖ **التعريف الاصطلاحي لتخطيط التعلمات**

- يعرف التخطيط بأنه تصميم وعملية تقتضي تحديد أهداف دقيقة تتعلق بموضوع ما، وتوفيرالوسائل الضرورية لتحقيقها خلال أمد محدد[1]. أما على مستوى التعلمات فالتخطيط " استراتيجية عامة للتدريس، يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة... تقدم خطة الدرس مقتضيات الإنجاز والتكيفات الضرورية لما تستلزمه خصائص الأفراد وكذلك الوسائل المتوفرة والشروط الخاصة للتعليم والتعلم. "[2]

- ويعرف أحد الباحثين التخطيط التربوي[3] باعتباره:

➢ تنظيما:" إن التخطيط عبارة عن خريطة سير يهتدي بها المدرس لتوجيه ممارساته وإجراءاته التدريسية... إن عملية التخطيط تجعل العملية التعليمية منظمة ومخططة وهادفة، توجه المدرس إلى خط السير ومدى التزامه بخريطته، وتوجيه انتباه المتعلمين وحصره في تحقيق الأهداف المتوخاة في مخطط المدرس. "

➢ توقعا: " إنه تصور إسقاطي لما يمكن أن يكون عليه التدريس المرتقب من أهداف ومعارف وأنشطة تعليم وتعلم ووسائل وتقويم ودعم، لتحقيق أنواع التحصيل المطلوبة. "

- عرف معجم علوم التربية التخطيط بأنه: " إعداد وتصميم مكونات درس، انطلاقا من أهداف متوخاة، تترجم إلى أنشطة ووسائل تعليمية تعلمية، وإجراءات للتقويم والتصحيح". [4]

في ضوء التعريفات السابقة يمكن بلورة مفهوم إجرائي لتخطيط الدرس، مفاده أن التخطيط عملية منهجية يتخذ في ظلها المدرس عدة إجراءات منهجية، تبدأ بتحليل حاجات

---

[1] - PAUL ROBERT ; LE NOUVEAU PETIT ROBERT. Dictionnaire alfabétique et analogique de la langue française 1993 Paris. P 1692

[2] - Renald Legendre. *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3éd. Éd : Guérin, 2005, p. 393

[3] - يوسف قطامي 1998 سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان ، دار الشروق ط1، ص 16

[4] - عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك 1 ص 269

المتعلمين، وتحديد أهداف التعلم المتوخى تحقيقها في أفق تحقيق كفايات المنهاج، والتفكير في الموارد الكفيلة بتملك المتعلمين للأهداف المقترحة، والبحث عن الوثائق والدعامات الديداكتيكية باعتبارها قنوات حاملة للموارد المراد إرساءها ، وتحضير الوضعيات التعليمية التعلمية والأنشطة المنضوية تحتها، وتحديد الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وتهييئ محمولاته ، وتحضير أشكال العمل الديداداكتيكي وتقنيات التنشيط المزمع اعتمادها، وأخيرا تنظيم كل هذه العناصر في بطاقة خاصة.

❖ **أهمية تخطيط التعلمات:** تتمظهر أهمية تحضير الدرس في عدة فوائد:

- التحضير إعداد تربوي مادي يمكن المدرس من التحكم في دواليب تدبير التعلمات؛
- يعطي التحضير المدرس ثقة في النفس ويجنبه الارتجال لحظة التدبير؛
- يسهم التخطيط المستمر في صقل كفايات المدرس، وتطوير خبراته المهارية؛
- يساعد التخطيط على تحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتدبير التعلمات وتقويمها؛
- يمكن التخطيط الجيد المدرس من التحكم في الزمن المدرسي بصورة مثلى، لحظة تدبير التعلمات، إذ يمكنه من إنجاز أنشطة التعلم بأقل كلفة زمنية وجهد.

2 - الصعوبات التي تعترض المدرس وسبل تجاوزها:

❖ تعترض المدرس صعوبات عدة عند التخطيط، من أهمها:

- مسألة الالمام بالمرجعيات الناظمة للمنهاج الدراسي، يجعله في وضعية تيهان؛ فعدم وضوح الغايات الكبرى والاختيارات والمرجعيات العامة والبيداغوجية والابيستيمولوجية في ذهن المدرس، يجعل آداءه التعليمي بدون وجهات محددة.

- صعوبات تتعلق بتحليل المحتوى والانتقاء، تطرح لحظة تحضير الدرس، وتهم:

- حصر ما يناسب من أهداف تعلم تصب في اتجاه تحقيق الكفايات المسطرة في المنهاج؛
- انتقاء الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم المسطرة بالدرس؛
- انتقاء ما يناسب من دعامات ديداكتيكية، لاعتمادها في بناء التعلمات وتدبير الأنشطة؛
- انتقاء أشكال العمل الديداكتيكي وتقنيات التنشيط المناسبة.

- صعوبات تتعلق بالتنظيم، تهم:

- تنظيم الوضعيات التعليمية التعلمية وفق خطة محكمة تمكن المدرس من حسن التدبير؛
- تنظيم السياقات المواكبة للدرس من أشكال للعمل الديداكتيكي، وتقنيات التنشيط، وتنظيم فضاء التعلم، والوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي، وزمن الحصة الدراسية؛
- تنظيم العناصر المنتقاة سابقا في بطاقة مناسبة، تيسر للمدرس سبل تدبير العناصر المخطط لها، بأقل جهد وتكلفة، مقابل تحقيق أعلى حصيلة ممكنة.

▪ صعوبات تتعلق بالإمكانيات المتاحة: تتخذ عدة تجليات، تفرض على المدرس التعامل بواقعية مع الامكانات المتاحة واستحضار البدائل الممكنة؛ فمنها صعوبات ترتبط بقلة الوسائل التعليمية، وأخرى ذات بعد سياقي تهم فضاء التعلم؛ إذ أن مشكلة يعتبرها البعض بسيطة، مثل عدم توفر مكابس للكهرباء بالفصل ، ستؤثرسلبا على آداء المدرس وعلى مجهوده لاستثمار تكنولوجيا المعلومات لعرض موارد رقمية .

❖ التخطيط كفاية مركبة تتأسس على قدرة المدرس على:

▪ استحضار المرجعيات الناظمة لتخطيط التعلمات باعتبارها موجهات أساسية لتحضير الدرس؛ وهي مداخل ومرجعيات أشارت إليها الوثائق التربوية الرسمية؛ وتتجلى في:

☜ المدخل العام المتحكم في بناء المناهج التربوية المغربية، ومنها منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وفي الاختيارات والتوجهات الخاصة بتحديد مواصفات المتعلمين؛

☜ المدخل البيداغوجي المتحكم في بناء مختلف المناهج التربوية المغربية، بما يتضمنه من اختيارات بيداغوجية تتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم وتنفتح على بيداغوجيات أخرى كالمشروع وحل المشكلات والبنائية والفارقية؛

☜ المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا.

▪ استكشاف وتعرف وتوظيف المرتكزات السيكولوجية (نظريات النمو والتعلم) كمرجعية لتخطيط التعلمات؛

▪ ضبط الترسانة المفاهيمية التي تتأسس عليها مقاربة التدريس المعتمدة بالمغرب بصفة عامة، وكفاية التخطيط خصوصا؛

▪ تملك الآليات الكفيلة بتنزيل المرجعيات الناظمة للمنهاج في الممارسة الصفية، وفق نهج بيداغوجي ديداكتيكي سليم يراعي حاجيات المتعلم وخصوصيات المادة، وسبل أجرأة الكفايات المسطرة في المنهاج داخل الوحدات الدراسية؛

▪ تحضير العناصر المرتبطة بالدرس، انطلاقا من مراعاة حاجات المتعلمين، واختيار أهداف التعلم وحسن صياغتها، وتحضير الوضعية المشكلة، والبحث عن الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، والتحكم في آليات النقل الديداكتيكي، وتحضير الوضعيات التعليمية التعلمية وأنشطتها، إلى جانب تهييء الدعامات الديداكتيكية وفق خطوات منهجية دقيقة؛

▪ تملك آليات تنظيم عناصر الدرس المحضرة في بطاقة، وفق سيناريو قابل للتطبيق، من خلال حصر عناصر جذاذة الدرس شكلا ومضمونا.

3- المدرس وخطوات تخطيط التعلمات:

إن تحضير الدرس من طرف المدرس، يقتضي اتباع عدة خطوات، هي:

أولا- استحضار المداخل المعتمدة في بناء منهاج مادة التاريخ أو الجغرافيا، وهي:

➢ المدخل العام الناظم للمناهج، ويتضمن الاختيارات التربوية المعتمدة في بناء المناهج؛

➢ المدخل الابيستيمولوجي والمرجعيات الديداكتيكية الخاصة بكل مادة دراسية؛

➢ المدخل البيداغوجي والمفاهيمي الناظم للمنهاج، وكذا الكفايات النوعية المتعلقة بالبرنامج موضوع التخطيط، وعلاقتها بالمدخلين البيداغوجي والابيستيمولوجي.

ثانيا- الاطلاع على الكفايات النوعية للمنهاج، واستحضار سبل أجرأتها بالدرس عبر أهداف التعلم المقترحة به، وتحليلها وتصنيفها وتحديد المطلوب من كل منها.

ثالثا- الاطلاع على الدرس موضوع التخطيط بالكتاب المدرسي وتحليل محتواه، والتوسع فيه عبر الانفتاح على مراجع أخرى، مع الوقوف عند العناصر والمقولات الموجودة به، كعنوان الوحدة الدراسية، وأهداف التعلم، والتمهيد، ومختلف المقاطع والأنشطة، إلى جانب مقولة المفاهيم والمصطلحات، وتركيب التعلمات...

رابعا- الوقوف عند إشكالية الدرس، بحصر الوضعية المشكلة التي يتمحور حولها الدرس، والبحث عن المنطلق أوالدعامة التي ستعتمد فيها، مع تحضيرها وفق خطوات التعامل مع الوضعية المشكلة عند تدبير التعلمات.

خامسا- حصر موارد الدرس واختيار المناسب منها، خدمة لأهداف التعلم المسطرة، من معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة، وتهييئها عبر إخضاعها للنقل الديداكتيكي.

سادسا- تحضير الوضعيات التعليمية التعلمية التي يتضمنها الدرس رفقة أنشطتها.

- الوضعية الاستكشافية باعتبارها وضعية انطلاق بما تتضمنه من أنشطة؛
- الوضعية الديداكتيكية الخاصة بارساء الموارد وبناء التعلمات؛
- الوضعية المهيكلة الخاصة بتركيب التعلمات؛
- وضعيات التقويم المواكب للدرس.

سابعا- انتقاء الدعامات الديداكتيكية المناسبة لبناء التعلمات، وتهييئها وتخطيط عملية استثمارها استنادا إلى الخطوات المنهجية الخاصة بكل دعامة مع الاستئناس بأسئلة الاشتغال المذيلة للدعامات بالكتاب المدرسي.

ثامنا- اختيار أشكال العمل الديداكتيكي المناسبة لكل وضعية تعليمية/ تعلمية، وكذا تقنيات التنشيط، والعمل على تحضيرها.

تاسعا- تحضير بعض السياقات المواكبة للدرس التي تقتضي تحضيرا قبليا؛ مثل توزيع زمن الحصة المقررة على أنشطة الدرس، وتهيئ الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وإعداد فضاء التعلم (الفصل الدراسي) تبعا لأشكال العمل الديداكتيكي.

عاشرا- تنظيم مكونات الدرس داخل جذاذة التحضير، يتم تضمينها مختلف العناصر التي تم تحضيرها سابقا، مع الحرص على احترام ثوابت الجذاذة.

يفصل هذا الفصل في هذه المحاور الكفيلة بتخطيط التعلمات، باستحضار المرجعيات العامة والبيداغوجية الابيستيمولوجية التي يتعين على المدرس الاستناد إليها لتحقيق ذلك، إلى جانب عدة ملفات ذات علاقة بالموضوع.

المبحث الأول:
المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية

قبل البدء في تحضير أي درس، يستحضر المدرس المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية وهو يتضمن عنصرين أساسين، هما:

- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية المغربية.
- اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين.

1- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية:

تنطلق الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية من عدة منطلقات أهمها العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمـع، والأهداف والمرامي المتوخاة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، ملم بدينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه، قادر على تمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني باعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنـة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.

ولتفعيل هذه الاختيارات، تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية كمدخل بيداغوجي لمناهج التربية والتكوين.

1-1- اختيارات وتوجهات في مجال القيـم

حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أربع محاور كبرى اعتبرها بمثابة مرتكزات أو مرجعيات ثابتة في مجال القيم،[5] وتتمثل فـي:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيـم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنـة؛
- قيـم حقوق الإنسان ومبادئها الكونيـة.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية للمتعلمين من جهة أخرى، وضرورة تنميـة القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.[6] واعتمادا على هذه المجالات، تم تحديد قائمة من القيم من طرف لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية، على أساسها تم بناء المناهج التربوية في مختلف المواد، ومنها مواد الاجتماعيات.

---

[5] - الكتاب الابيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 11

[6] - نفس المرجع السابق، ص 11.

❖ بعض القيم التي وردت في الوثيقة الإطار تم تبنيها في بناء المناهج، ومنها منهاج مواد الاجتماعيات:[7]

مجالات القيم	القيم المرتبطة بالحاجات المجتمعية	القيم المرتبطة بالحاجات الشخصية
قيم العقيدة الاسلامية السمحاء	▪ ترسيخ الهوية المغربية الاسلامية والحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها. ▪ اتخاذ موقف إيجابي من الثقافات الأخرى لتعزيز قيم العقيدة الاسلامية وتفتحها.	▪ التشبع بقيم العقيدة الاسلامية. ▪ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف.
قيم الهوية الحضارية ومبادؤها الأخلاقية والثقافية	▪ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الانسانية. ▪ تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاستكشاف. ▪ ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة. ▪ التفتح على الثقافات الأخرى بمختلف أنواعها وتوظيفها لتكوين رصيد ثقافي إيجابي.	▪ التعامل الايجابي مع الموروث الثقافي والحضاري المغربي. ▪ الثقة في النفس والتفتح على الغير. ▪ إعمال العقل والفكر النقدي. ▪ الوعي بالزمن والوقت كقيمة في المدرسة وفي الحياة. ▪ الاستقلالية في التفكير والممارسة.
قيم المواطنة والديمقراطية	▪ تكريس حب الوطن وتعزيز رغبة خدمته. ▪ التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية. ▪ تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني. ▪ تنمية قيم المسؤولية والمشاركة.	▪ التفاعل الايجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته. ▪ التحلي بروح المسؤولية والانضباط. ▪ ممارسة المواطنة والديمقراطية. ▪ احترام البيئة الطبيعية.
قيم حقوق الانسان ومبادؤها الكونية	▪ تنمية الوعي بالحقوق والواجبات. ▪ تنمية الوعي بحرية التعبير وإبداء الرأي كحق ومسؤولية. ▪ تنمية التربية على مبادئ الحوار واحترام الآخر.	▪ اكتساب حقوق الانسان ومبادئها الكونية كما صادق عليها المغرب

يتعين استحضار مدخل القيم المسطرة في المنهاج عند تخطيط المدرس للتعلمات، والتفكير في سبل تنزيلها بالوحدات الدراسية، بحصرالمورد السوسيوعاطفي المزمع إرساءه لدى المتعلمين ؛ قيمة كان أو اتجاها أو موقفا أو مبدئا.

[7] - دليل الأستاذ والأستاذة: التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي ، ص 21

2-1- اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات:

استندت مراجعة المناهج على المقاربة بالكفايات، حيث وضعت قائمة كفايات، هي:

❖ الكفايات الأساس، تصنف إلى ثلاثة أنواع، [8]هي:

- كفايات مرتبطة بتنمية الذات، تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، باعتباره فاعلا إيجابيا لتحقيق ذاته وبناءها والارتقاء بها، ومن خلال ذلك الارتقاء بالمجتمع ككل؛

- كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛

- كفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، تمكن من الإستجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

❖ انطلاقا من الكفايات الأساس السابقة الذكر، تم اشتقاق عدة أصناف من الكفايات، تتخذ طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا[9]:

➢ **الكفايات الاستراتيجية**، تستهدف:

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
- التموقع في الزمان والمكان؛
- التموقع بالنسبة للآخر، وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية والتكيف معها ومع البيئة؛
- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات وفق تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

➢ **الكفايات التواصلية**، تستهدف:

- إتقان اللغة العربية ومنح حيز مناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
- التمكن من أنواع التواصل في مجالات تعلم المواد الدراسية؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة.

➢ **الكفايات المنهجية**، تستهدف اكساب المتعلم:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

➢ **الكفايات الثقافية**، تهدف الى:

- تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها؛
- ترسيخ هوية المتعلم كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

➢ **الكفايات التكنولوجية**، تستهدف تنمية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعاييرمراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛

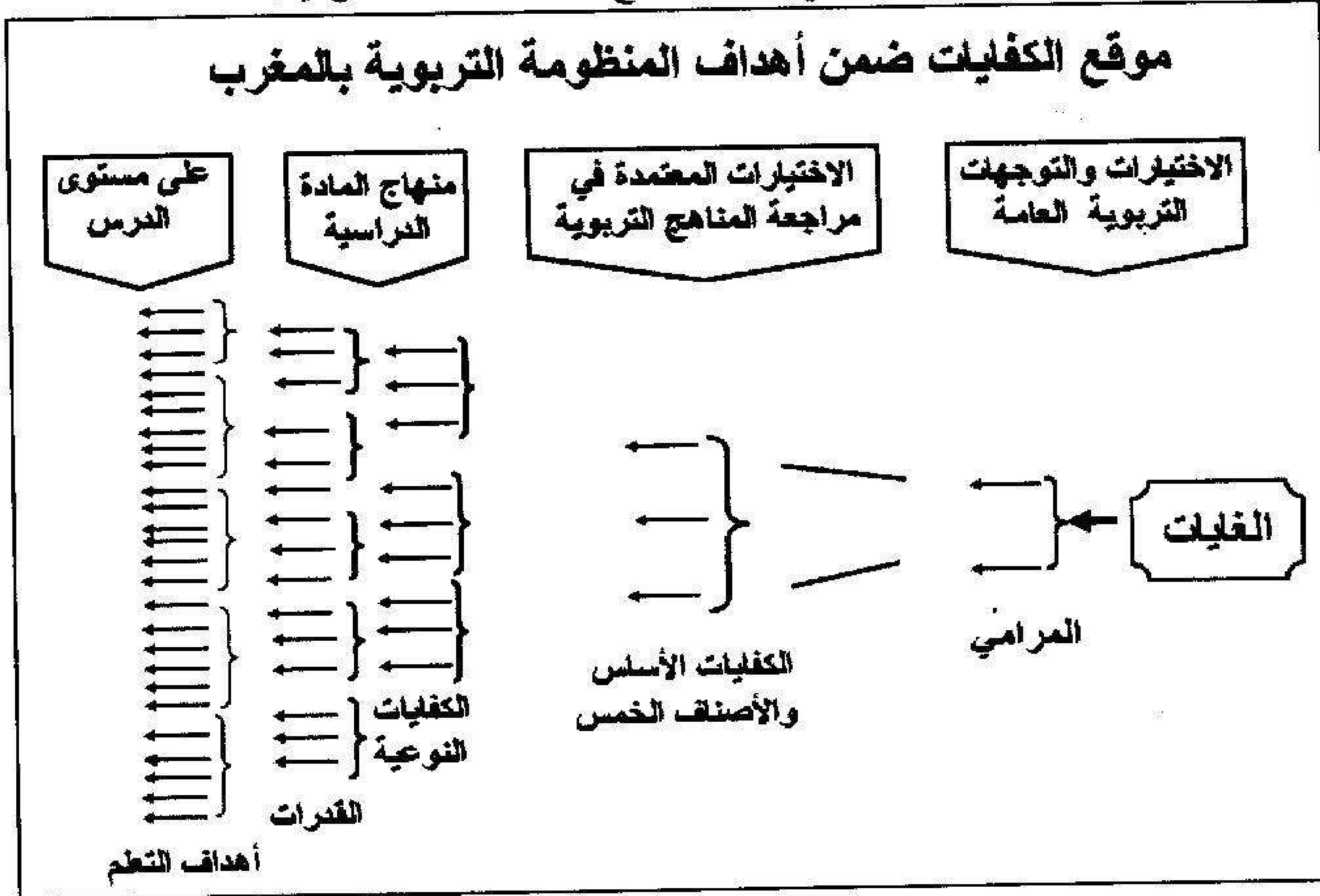
8- الكتاب الابيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12

9- نفس المرجع السابق ص 13

- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع المستجدات؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتقني بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها.

وقد ركزت هذه الوثائق الرسمية على عنصري شمولية مكوناتها والتدرج البيداغوجي في برمجتها، حيث يتعين مقاربتها من منظور شمولي، ووضع استراتيجيات مناسبة لاكتسابها، لتيسير اكتساب هذه الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم[10] سواء على مدى متوسط (أسدس مثلا) أو مدى طويل (موسم دراسي أو سلك).

❖ موقع الكفايات بالمنظومة التربوية: رغم ما يميز المقاربة بالكفايات، فإنها تبقى وفية للاختيارات والأهداف التربوية العامة، كالغايات والمرامي التي تحددها الاختيارات التربوية والتكوينية والمنهاج الدراسي، كما توضح ذلك الخطاطة الموالية:[11]



3-1- اختيارات وتوجهات في مجال المضامين، متعددة أهمها:

❖ اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا، تساهم البشرية جمعاء في انتاجه، وفي ظل ذلك يصبح مكون المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من هذه المعرفة الكونية؛ لذا فمقاربة المضامين تقتضي تناول الانتاجات الوطنية في علاقتها بالانتاجات الكونية مع

---

[10] - نفس المرجع السابق، ص 12

[11]- شكير حسن وآخرون، المنهاج، الكفايات ، التقويم: المحور الثاني ، ص 31.

الحفاظ على ثوابت المملكة المغربية.

❖ الاهتمام بالبعد المحلي والوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية اعتبارا لغنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية لكونها روافد للمعرفة؛

❖ اعتماد مبدإ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف عبر الأسلاك التعليمية؛ والحرص على توفير حد أدنى منها لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب.

❖ تجاوزالتراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛ ومقابل ذلك استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.

4 - 1 اختيارات وتوجهات في مجال تنظيم الدراسة:

يهدف تنظيم الدراسة بالأسلاك التعليمية، إلى الارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي، والرفع من فعالية التدريس ومن جدوى التعلم؛ مع التدرج من سلك إلى آخر بما يضمن:

❖ في التعليم الابتدائي: المرونة في تنظيم الحصص الدراسية وتكييف مضامينها مع حاجات المتعلمين بالأساس ومع متطلبات البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المباشرة.

❖ في التعليم الثانوي: اعتماد تنظيم مكون من دورات دراسية نصف سنوية، والانتقال من برامج مبنية على مواد دراسية في السلك الإعدادي، إلى برامج مبنية على مجزوءات بالسلك الثانوي التأهيلي. وتتضمن الوثائق الرسمية إشارات مستفيضة حول تنظيم الدراسة وفق معايير تتلاءم والمستجدات المراد إدخالها على الأسلاك التعليمية، راعت تنظيم كل سنة دراسية عبر دورتين من سبعة عشر أسبوعا على الأقل، تتضمن ست دورات في السلك التأهيلي بما فيها الدورة المخصصة للجذع المشترك، وست دورات في السلك الإعدادي، مقابل اثني عشر دورة في التعليم الابتدائي.

2 : اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين:

وضحت الوثائق الرسمية الحيثيات الناظمة لمواصفات المتعلمين المتوخى تحقيقها:[12]

" حتى يتمكن النظام التربوي المغربي من تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، تقتضي الضرورة إكساب المتعلمين الكفايات الملائمة وإتاحة الفرص، لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز".

لقد حددت ضرورات تكوين هذا المتعلم ، عدة أولويات تتعلق بالكفايات المأمول تحقيقها، تأخذ بعين الإعتبار خصوصية المتعلم في كل مستوى:

❖ **في التعليم الابتدائي:** تضمنت قائمة مواصفات المتعلم بهذا السلك:[13]

▪ **مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية:** تهم التشبث بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية، والتشبع بروح التضامن والتسامح والنزاهة، وبمبادئ الوقاية الصحية

---

[12] - الكتاب الابيض: الجزء 1 ، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص16

[13] - نفس المرجع السابق، ص 21

وحماية البيئة، والقدرة على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

- **مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين،** تهم القدرة على التعبير السليم باللغة العربية والتواصل باللغة الأجنبية الأولى والنطق بلغة أجنبية ثانية، والتفاعل مع الأخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته ... وعلى تنظيم الذات والوقت والانضباط، مع اكتساب مهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية واستعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي، إلى جانب الإلمام بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

❖ **في السلك الثانوي :** قسم الكتاب الأبيض هذه المواصفات على مستوى السلك الإعدادي ، إلى قسمين[14]:

- **مواصفات تهم القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها:** تتوخى تزويد المتعلم بمفاهيم العقيدة الإسلامية، والتحلي بالأخلاق والآداب الإسلامية؛ والتشبع بقيم الحضارة المغربية، وبحب وطنه وخدمته، والانفتاح على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها؛ والتشبع بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته. كما ركزت هذه المواصفات على ضرورة درايته بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا، والتشبع بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية في الشأن المحلي والوطني، والانفتاح على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية؛ وتذوق الفنون والوعي بأهمية النشاط الرياضي على الصحة.
- **مواصفات ترتبط بالكفايات والمضامين:** تهم التمكن من اللغة العربية وتداول اللغات الأجنبية والتواصل بها؛ والالمام بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية، وبالمهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بمحيط المدرسة. كما تتضمن المواصفات عدة قدرات كالقدرة على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها؛ وتكييف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية، واستعمال التكنولوجيات الجديدة.

أما بالسلك التأهيلي، فقد ركزت المواصفات على استكمال تملك الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية والتكنولوجية، بما يفيد في تحقيق مواصفات التخرج من مختلف الأقطاب الدراسية. لكن أهم ما يميز هذه المواصفات بهذا السلك أنها تختلف من قطب لآخر، ومن شعبة لأخرى بحكم تعدد الأقطاب والشعب، مراعية في ذلك خصوصية كل شعبة.

ملحوظة: يستحضر الأستاذ مواصفات المتعلم في نهاية كل سلك عند تخطيطه للتعلمات، من اجل التحكم في مخرجات التعلم بطريقة استباقية.

---

[14] - نفس المرجع السابق، ص 25

المبحث الثاني :
المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا

تقديم: يكتسي المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا أهمية خاصة عند تخطيط أي تعلمات تهم المادتين ، فهو محدد لخصوصية كل مادة سواء تعلق الأمر بمرجعيتها الديداكتيكية أو بمقوماتها الابيستيمولوجية.

إن أي تخطيط للتعلمات يقتضي استحضار المبادئ المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا؛ والمنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي لكونها عناصر ناظمة للمنهاج، وموجهة له لحظة التنزيل الميداني، والالمام الجيد بمقومات مادتي التاريخ والجغرافيا بغرض العمل على تنزيلها سواء عند تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

❖ المبادئ العامة والتوصيات المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا: تشكل نبراسا للمدرس وموجها له قبل كل تخطيط للتعلمات، وهي:

- استحضار الوظائف والمقومات والأسس الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار الترابط والتكامل بين مادتي التاريخ والجغرافيا، وبينها وبين المواد الأخرى؛
- استحضار الترسانة المفاهيمية للتدريس بالكفايات، وكذا البيداغوجيات المنفتحة عنها؛
- استيعاب كيفية تنزيل الكفايات النوعية في برامج مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار مستوى التدرج في تنزيل منظومة الكفايات عبر المراحل والأسلاك.

❖ أهم التوصيات التي تهم اجرأة منهاج مواد التاريخ والجغرافيا: تشير التوجيهات التربوية[15] إلى عدة توصيات، يقتضي استحضارها عند تخطيط التعلمات:

- استحضار الخلفية الديداكتيكية التي تحكمت في وضع كفايات منهاج كل مادة؛
- اعتبار المتعلم عنصرا فاعلا نشيطا في مسار التعلم، وهو منطلق يفرض على المدرس الوعي بدوره الجديد، الذي يجب ألا يتعدى دور التوجيه والارشاد، مع ترك الفرصة للمتعلم لممارسة فعل التعلم بدل فرض فعل التعليم ؛
- اعتبار وسائل التدريس مكونا رئيسيا في مسار وضع المناهج وما تقتضيه من شروط مادية كتخصيص قاعات متخصصة لتدريس هذه المواد وتوفير التجهيزات التقنية الضرورية، الانفتاح على المحيط سواء القريب أو البعيد من خلال تنويع طرائق التنشيط.

1- المنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي الناظمين لمنهاج مادة التاريخ

1 -1 - المنطلقات العامة: تتمحور حول أهمية التاريخ المدرسي في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، ودوره في تنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي:

15- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا،أبريل 2006 ، ص 3.

❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الذكاء الاجتماعي للمتعلم، وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه.[16]

❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الحس النقدي لدى المتعلم: «l'Histoire pour former l'esprit critique[17]»، وتتحقق هذه الوظيفة النقدية من خلال تبني تعلمات تأخذ بعين الاعتبار تنمية روح النقد لدى المتعلم، عبر تمكينه من تحليل الحدث التاريخي وتمحيصه ونقده، استنادا إلى نهج واضح الخطوات؛ فالهدف ليس تزويد المتعلم بمنتوج تاريخي جاهز للاستهلاك، ولكن خلق مؤرخ صغير يتملك أدوات التعامل مع الحدث التاريخي.

2-1- السياق الاجتماعي والتربوي والمرجعية الديداكتيكية:

❖ **السياق الاجتماعي:** لقد أشار المنهاج إلى أن التاريخ:"يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته صحبة العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي) ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه، فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم الكون، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر."[18]

❖ **السياق التربوي:** يسير منهاج مادة التاريخ في سياق التوجه الذي نادى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي ينص على جعل المدرسة "مفعمة بالحياة بفضل منهاج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."[19]

كما أشارت الوثيقة الإطار[20] حول الاختيارات والتوجهات التربوية، إلى:

- أهمية اكتساب وترسيخ قيم الهوية ومبادئها الأخلاقية والثقافية وقيم المواطنة والتي تعد مادة التاريخ إحدى المواد الحاملة لها.
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته، واحترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والتراث الثقافي والحضاري المغربي.
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي، والوعي بالزمن كقيمة في المدرسة والحياة.

وقد أشار منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة إلى تنمية مشاركة المتعلم الإيجابية في الشأن المحلي والوطني، وإحداث توازن بين المعرفة والمعرفة الوظيفية، مع تجاوز التراكم الكمي للمعلومات واستحضار البعد المنهجي، وتنويع المقاربات في التعامل مع المادة.

---

16 - نفس المرجع السابق ص 4

17 - Monique Flonneau, 1996 ,De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan,p.4

18- التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006 ، ص 4.

19- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 8.

20- الكتاب الابيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12.

وانسجاما مع هذه المنطلقات، تم استحضار عدة مبادئ في بناء منهاج التاريخ، أهمها:
- وظيفية مادة التاريخ: الفكر النقدي/الماضي لفهم الحاضر/التكوين المنهجي؛
- الانطلاق من مقومات التاريخ كمادة دراسية في وضع الكفايات والبرنامج؛
- تنويع المجالات والفترات، وطنيا وعالميا، مع الأولوية للتاريخ الوطني والمعاصر؛
- استحضار الامتداد التاريخي للمغرب من بدايته إلى الآن؛
- إعطاء مكانة داخل البرنامج لوحدات تكوينية/ مهارية[21].

❖ **المرجعية الديدكتيكية لمادة التاريخ:** تشير الوثيقة الصادرة عن اللجنة البيسكلية المتعددة التخصصات، إلى أن تدريس مادة التاريخ يهدف: " تنمية الذكاء الاجتماعي (للمتعلم) وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه ".

أما التوجيهات التربوية فاعتبرت أن المعرفة تتطلب إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، ويثمن الثقل التاريخي لجملة مفرداته، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه "[22].

يهدف تعامل المتعلم مع المعرفة التاريخية تمكينه من إعمال العقل والتحكم في آليات التفكير التاريخي، واكتساب الأدوات المنهجية الكفيلة بمساءلة التاريخ بفكر نقدي، والتركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على المنتوج التاريخي الجاهز.

1-3- المقومات الابيستيمولوجية والديداكتيكية لمادة التاريخ:[23]

❖ **مجالات التاريخ:** يتأسس موضوع التاريخ على دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة، باستحضار التفاعلات بين الإقتصادي والإجتماعي والسياسي و"الذهني" والديموغرافي ... قصد إعطاء معنى للحاضر وأيضا للمستقبل، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى المستويات الأساسية التي تكون مقطع المادة التاريخية، وهي:
- التاريخ السياسي الحدثي؛
- الديموغرافيا التاريخية؛
- التاريخ الاقتصادي والاجتماعي؛
- تاريخ العقليات أو "الذهنيات".

21- وزارة التربية الوطنية (مارس 2002) منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، ص 4.
22- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص 5.
23- نفس المرجع السابق– ص 5

❖ **المفاهيم المهيكلة للخطاب التاريخي:** يتاسس الخطاب التاريخي على مفاهيم خاصة بالتاريخ هي:

- **مفهوم الزمن (Temps):** يركز التاريخ على دراسة الحدث البشري في الماضي باعتباره زمنا قد ولى، لكن دراسة الزمن في علاقته بالحركة وتوالي الأحداث والتطور تحيل على مفاهيم ذات البعد الزمني كمفهوم الماضي والتطور والاستمرارية والقطيعة، ولدراسة هذه المفاهيم وقياس الزمن التاريخي، تستخدم بعض تقنيات العلوم المساعدة، مثل الكرنولوجيا والتحقيب، كما يتطلب التعامل مع الزمن التاريخي، من أي دارس الانتقال من الزمن المعيش (Temps Vécu) إلى الزمن الموضوع (Temps Conçu).

- **مفهوم المجال (l'espace):** يعرف المجال في التاريخ بأنه:" مجال تصرف البشرعبرالتاريخ، وهو مجال مادي مرتبط بمفهوم الطبيعة، ومرتبط كذلك بمجال انتفع به البشر عبرالتاريخ وتعاملوا معه". [24] ويتميز المجال في التاريخ بعدة خصائص:
  - تعدد مستويات المجال في التاريخ من المجال القريب إلى المجال البعيد.
  - مجال له حدود، يتوطنه بشر تربطهم علاقات متنوعة وتتولى أمورهم سلطة سياسية
  - مجال يعرف تحولا وتغيرا وتطورا مستمرا نتيجة لتفاعل الإنسان معه.

- **مفهوم المجتمع (Société):** يتضمن سلوكات وانتاجات البشر في الماضي، سواء كانت سوسيو اقتصادية أو سوسيو سياسية أو سوسيو ثقافية ، واعتبارا لكون مفهوم المجتمع من المفاهيم الجامعة، فإن التعامل معه يقتضي " فهم الأفراد والجماعات المكونة للمجتمعات التي عاشت في مجال ما في الماضي، واستيعاب دوافعها وأحكامها ومبادئها وعاداتها من خلال معرفة شروط حياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية.[25] "

❖ **النهج التاريخي:**

- يتكون النهج التاريخي من المسار المعتمد في دراسة جزء معين من "واقع" الماضي، ويتضمن العمليات الفكرية المتبعة لبناء المعرفة التاريخية، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يحصل إجماع بين الباحثين في حقل ديداكتيك التاريخ حول خطوات منهجية محددة؛ فبعض الباحثين الأجانب حصر هذه الخطوات في سبع عمليات فكرية، هي:[26]

- ملاحظة (observer) ووصف (décrire) الوثيقة (أشياء، آثار أو صور فوتوغرافية)؛
- طرح تساؤلات (Questionner) (إشكالية): كيف؟ لماذا؟ متى؟ لماذا؟ ؛
- البحث عن وثائق (Se documenter)؛
- التفسير (Expliquer)؛

---

[24] - خديجة واهمي (2002) محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، البيضاء ص. 35

[25] - خديجة واهمي، مرجع سابق، ص. 35

[26] - Monique Flonneau,(1996),De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan,. p.17

- المَوْدَلَةُ (Modéliser)؛
- الحفظ (Mémoriser)؛
- إعادة الاستثمار أو القدرة على التحويل (Réinvestir).

أما الباحث المغربي مصطفى حسني إدريسي، فقد حصر هذه الخطوات كالتالي:[27]
- الخطوة الأولى: الانطلاق من إشكالية يطرحها الحاضر؛
- الخطوة الثانية: التعبير عن الإشكالية بصياغة أسئلة أو تساؤلات؛
- الخطوة الثالثة: بلورة فرضيات؛
- الخطوة الرابعة: تمحيص الفرضيات باستعمال المعطيات المتوفرة؛
- الخطوة الخامسة: بلورة خلاصة: تؤكد ،ترفض، تفند، أو تعدل هذه الفرضيات.

أما البرامج والتوجيهات التربوية التي تشكل مرجعية رسمية لتدريس مادة التاريخ ، فقد تبنت نهجا تاريخيا يتضمن ثلاثة خطوات هي: التعريف والتفسير والتركيب، وهو نهج يستمد مرجعيته من الأدبيات الإبيستمولوجية التي وضعها المؤرخ المغربي عبد الله العروي، [28] الذي اختزل خطوات النهج التاريخي في كون:[29] " هَمُّ (المؤرخ) الأول والأخير هو الإجابة عن السؤال: ما هو؟ (Quoi?)، والتعيين يكون بالكشف عن مختلف العلاقات التي تربط الأمر الذي يبحث فيه بكل ما سواه؛ هدف العملية التوضيحية نطلق عليها اسم" التعريف"(Identification)، بعدها يأتي دور الاستيعاب بشتى أشكاله (الاستحضار، التفسير، التعليل) ونطلق عليها بشيء من التجاوز اسم التعليل". ونصل إلى مرحلة الجمع والضم التي نسميها اصطلاحا" التألفة"(Synthèse)".

- **خطوات النهج التاريخي وفق منطوق منهاج مادة التاريخ، هي:**[30]

☜ **الخطوة الأولى:** التعريف، إعطاء معنى للحدث التاريخي موضوع الدراسة والإحاطة به من أجل فك ترميزاته، ويعتبر خطوة حاسمة في عملية فهمه ، لإنه ينصب على إدراك بنية الخطاب التاريخي الذي تتضمنه الوثيقة موضع الدراسة، وهو يقتضي:
- تحديد الإشكالية المتعلقة بالحدث التاريخي موضع الدراسة؛
- وضع الحدث في سياقه الزماني والمكاني؛
- التعريف بمصدره وصاحبه؛
- حصر الأنساق والمفاهيم المكونة للمعرفة التاريخية المتناولة؛
- تحديد العناصر المكونة للمعرفة التاريخية.[31]

---

[27]- ورد ب:" تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية ص 14"
[28]- عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، ص 243.
[29]- نفس المرجع السابق، ص. 242
[30] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

الخطوة الثانية: التفسير، ثاني خطوات النهج التاريخي، وهو عملية فكرية تقوم على :

- إبراز الأسباب العميقة للحدث التاريخي، وذلك بالبحث عما تتضمنه الوثيقة من علاقات أو انتظامات (تناسقات) واتجاهات وترابطات وحركات عميقة؛[32]
- انتقاء وتصنيف المعطيات التاريخية وترتيبها وفق منطق تاريخي؛[33]
- تأويل المعطيات التاريخية المدروسة.

ويمر التفسير التاريخي بعدة خطوات،[34] هي:

- انتقاء الأسباب المسؤولة عن الحدث حسب معايير محددة، بالانفتاح على ميادين مختلفة (سياسة، اقتصاد، ثقافة، مجتمع) ومجالات جغرافية متنوعة (محلية، جهوية، وطنية، عالمية) وأزمنة متباينة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؛
- ترتيب الأسباب حسب فعاليتها وأهميتها في صنع الحدث؛
- ربط العلاقات بين الأسباب والأحداث التاريخية وموقعتها في سيرورة التحول.

الخطوة الثالثة: التركيب، يستهدف وفق منطوق منهاج مادة التاريخ:[35] " إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلي، وبين الكلي والجزئي والانتقال من الخاص إلى العام/التجريد ". وتؤكد الباحثة خديجة واهمي على أهمية التركيب في الدرس التاريخي، بقولها إن: "الاكتفاء بمرحلتي التعريف والتفسير في التاريخ المدرسي شيء غير مجد، والتوصل إلى مرحلة التركيب مسألة ضرورية وأساسية لأنها تمكن التلميذ من التوصل إلى استنتاجات والخروج باقتراحات أساسية في بناء المعرفة... كما تساعده على اكتساب المفاهيم المتناولة خلال مقطع التعلم ". [36] وتشير أيضا إلى ضرورة:" معالجة الحدث وإعادة بنائه بربطه مع أحداث أخرى"وتضيف: "نوجه كل اهتمامنا في هذه المرحلة، نحو إعادة بناء مركبة وشاملة في إطار عام أو في إطار مفهوم معين".[37]

❖ **وسائل التعبير في التاريخ:** تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة التاريخية إلى المتعلم، وهي تتكون من وثائق ودعامات ديداكتيكية متنوعة، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى وسائل التعبير التاريخي كالآتي: نستعمل الأدوات التواصلية التالية: [38]

- التعبير اللفظي: استعمال كلمات، مصطلحات أفاهيم ومفاهيم تنتمي للسجل التاريخي.
- التعبير العددي: استعمال الأرقام لتقديم معطيات تاريخية.

---

[31] - خديجة واهمي عن Henri Moniot ورد ب:" تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية" ص 17

[32] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

[33]- واهمي خديجة، مرجع سابق، ص. 43

[34] - شكير حسن وآخرون 2012 ، تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى مرجعية ديداكتيكية ص18

[35] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

[36]- خديجة واهمي، نفس المرجع السابق، ص. 50

[37]- خديجة واهمي، نفس المرجع السابق ص. 48

[38] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

➢ التعبير الكرافيكي: يتميز باختزال المعطيات التاريخية وتنظيمها للتعبير عنها بواسطة الخط الزمني، والخريطة التاريخية، والمبيانات/الخطاطات.

❖ **الإنتاجات في التاريخ:**[39] يتوصل الدارس إلى هذه الإنتاجات من خلال معالجة واقع تاريخي، وتتضمن:

▪ **الأحداث التاريخية:** يتم تناول الوقائع التاريخية بإعمال العقل (النهج التاريخي) وبتعبئة المفاهيم الأساسية للتوصل إلى اقتراحات جديدة؛ فالحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا.

▪ **المفاهيم:** المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة: الهيكل قار والمادة متطورة (قد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة معينة لكنهم يستعملون جميعا الهيكل الصوري، كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة). هذا ويفتح الاستعمال "الإشكالي" للمفاهيم أبوابا للبحث لا نهاية لها.

▪ **الاقتراحات المجردة:** هي الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية معينة

2 - أسس منهاج مادة الجغرافيا المنطلقات والسياق الاجتماعي والتربوي:

ركز المنهاج على نقل الوظيفة المجتمعية لمادة الجغرافيا من مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية لها وظيفة فكرية ومجتمعية، تدرب المتعلم على التفكير المجالي، يستند منهاجها على عدة منطلقات مرتبطة بوظائف المادة، وبالسياق التربوي العام، وبمرجعيتها الديداكتيكية ومقوماتها الإبيستيمولوجية.

❖ **المنطلقات:** أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على بناء مدرسة " مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي،"[40] فيما نصت الوثيقة الإطار على "استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي والعلاقة البيداغوجية المتفاعلة "[41].

❖ **السياق الاجتماعي:** تشكل الجغرافيا ركنا مهما في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة، لتكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه، ولتتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة. لكن هذه المعرفة الجغرافية لم تعد هدفا لذاتها، بل وسيلة لخدمة الإنسان ومتطلباته في محيطه، وفي ظل ذلك أصبحت الجغرافيا

---

39 - نفس المرجع السابق، ص4

40 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 11

41 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 9

منهجا للتفكير المجالي، تركز على الواقع المعيش للفرد والجماعة، وتعالج المكونات المجالية، وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له، واتخاذ القرار في شأن قضاياه ، ويعتبر انخراط الجغرافيا المدرسية في السياق الاجتماعي، خيارا وطنيا لتكريس الهوية وروح المواطنة، والتحكم في آليات التنمية المستدامة والتخطيط لها، وتجاوز التعامل مع الجغرافيا مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية.

❖ **السياق التربوي:** تستمد برامج مادة الجغرافيا مرجعيتها التربوية من سياق تربوي وردت منطلقاته في عدة وثائق رسمية ، على مستوى:

- **الغايات الكبرى:** جعل المدرسة مجالا مفتوحا على المحيط وذلك بنسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.[42]
- **التنظيم البيداغوجي:**" التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي. واكتشاف المفاهيم والنظم التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية... بما في ذلك الشأن المحلي."[43]
- **مراجعة المناهج:**[44] إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته، وإلى تجزيء المقررات إلى وحدات تعلمية يمكن التحكم فيها.
- **الاختيارات والتوجهات التربوية العامة:** أشارت الوثيقة الإطار[45] إلى:

- استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة المناهج، باعتماد مقاربة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني والمهاراتي والمعرفي، متجاوزة سلبيات التراكم الكمي للمعارف.
- القدرة على المساهمة الفعلية في الشأن المحلي والوطني، واحترام البيئة الطبيعية
- مستوى المضامين: الاهتمام بالبعد المحلي والوطني، واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية عند التعامل مع المضامين.

2-2 - المرجعية الديدكتيكية:

تفعيلا للمنطلقات والسياقات التربوية المشار إليها، ومسايرة لمستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، انفتحت الجغرافيا على الحقل الإبيستيمولوجي حيث اعتمدت على عدة مقومات إبيستيمولوجية تهم مجالها المدروس، والمفاهيم المهيكلة لخطابها الجغرافي، ونهجها المعتمد في دراسة الظواهر الجغرافية، ووسائل التعبير التي تعتمد عليها وأخيرا انتاجاتها المعرفية كحصيلة. (انظر ملفا حول مقومات مادة الجغرافيا)

42- الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 9
43- نفس المرجع السابق ص 25
44- نفس المرجع السابق ص 35
45- الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، ص 11

ملف:
مقومات مادة الجغرافيا

تقديم: يتضمن الملف تعريفا بمقومات مادة الجغرافيا، مع أمثلة معبرة من درس بعنوان" اليابان قوة تكنولوجية" من كتاب التجديد في الاجتماعيات، مستوى الثالثة إعدادي.

أولا - المجالات الجغرافية:

تقديم: تهتم الجغرافيا بدراسة المجال، وهو مجال طبيعي يحمل منشآت ساكنته ووسائل إنتاجها، ويعكس تاريخها وإرغاماتها وتطلعاتها، وبذلك فالمجال الجغرافي هو نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المجتمع ومحيطه الطبيعي بجميع عناصره وموارده ومحيطه البشري بجميع مكوناته ومقوماته (الديموغرافية والإقتصادية والثقافية والتكنولوجية والعمرانية)، مع ما يرافق ذلك من توازنات أو اختلالات بيئية واجتماعية.

1- تعريف المجالات الجغرافية: مجموع الميادين التي تهتم بها الجغرافيا (الطبيعية، البشرية، الإقليمية)، وهي تشكل: "سجلات تحمل مميزات المجال على شكل خامات يتم توظيفها في سياق تصور معالم المجال الجغرافي" وتعرف هذه الميادين تفرعات (بشرية، جغرافيا حضرية...) كما تعيش تطورا تساير عبره حاجيات المجتمع المتجددة بقدر ما تتطور الآليات الفكرية التي توظفها.[46]

وتتجلى هذه الميادين في الميدان الطبيعي(التضاريس، المناخ، التربة) والميدان البشري (دراسة السكان) والميدان الاقليمي(دراسة التكتلات/ الاقاليم).

مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية ":

درس:" اليابان قوة تكنولوجية" ينضوي ضمن مجال الجغرافيا الاقتصادية / البشرية.

2 - مفاهيم المجال الجغرافي: يعرف المجال الجغرافي بكونه الكيان الذي يعيش فيه الإنسان، وهناك ثلاثة مفاهيم للمجال:

- المجال الواسع: يقصد به الأرض: باطن/ سطح/ غلاف جوي،
- المجال المحدود: يقصد به المناطق المأهولة،
- المجال الضيق: مناطق ضيقة (مدينة/ قرية)، مجال يستعمل من طرف مجتمع معين.

3 - مميزات المجال الجغرافي: متعددة منها:

- مجال قابل للتوطين: حسب شبكة الأحداثيات وحسب الكيانات المجاورة.

---

[46]_ التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص11

▪ مجال متطور: تدور فيه حياة الافراد والجماعات، قابل للتمييز في الزمان أو المكان.
▪ مجال معقد: يتضمن معطيات متنوعة اقتصادية واجتماعية، به ظواهر ملموسة وغيرها
▪ مجال واقعي: هو مجال معاش تدور فيه الحياة اليومية للأفراد.

مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية".

المجال الجغرافي المعني بالدراسة هو: المجال الياباني الطبيعي + المأهول المستغل

ثانيا - المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي:

تقديم: يتفرع المفهوم إلى نوعين:

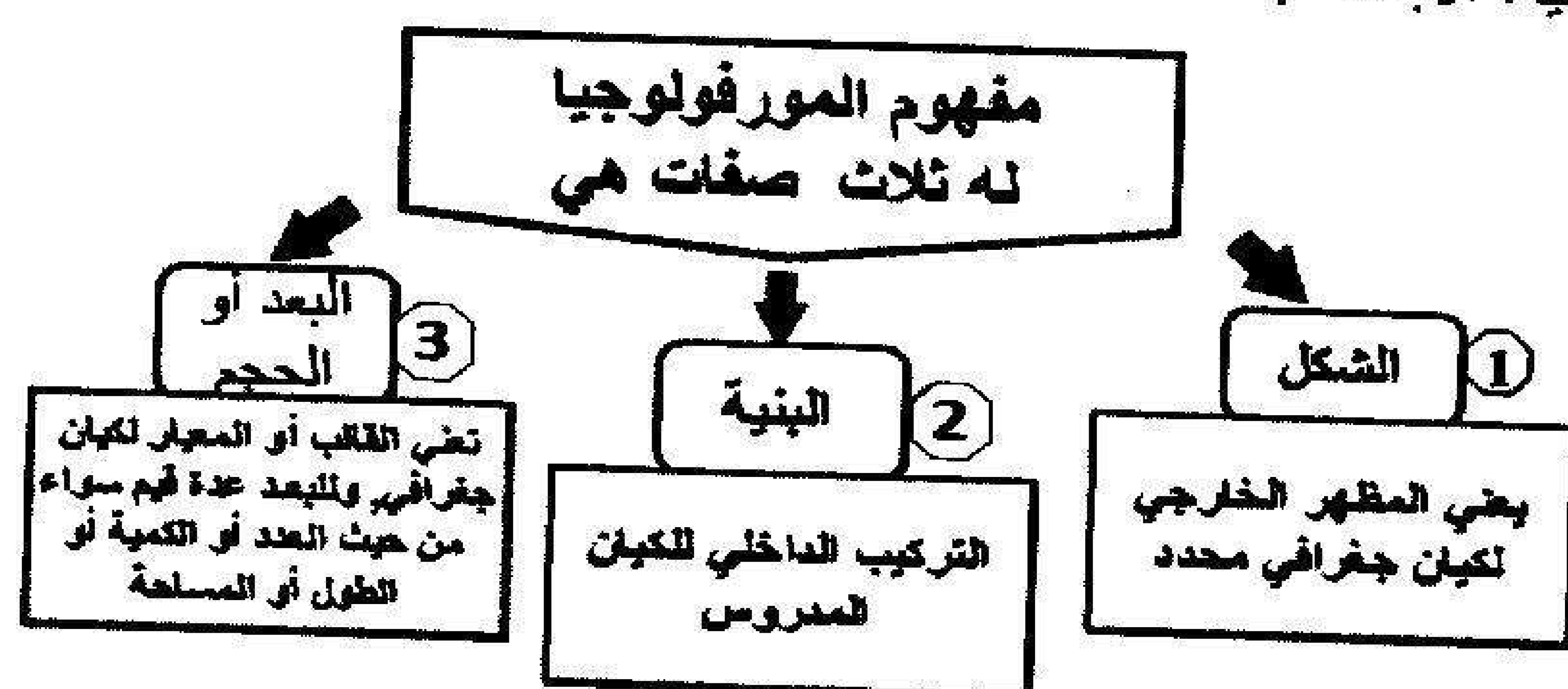
- موضوعاتي: يدل على كيان جغرافي محدد، مثال: الري مفهوم موضوعاتي.
- مهيكل: يعني أحد الأوجه التي يتخذها المفهوم الموضوعاتي، مثال: نظام الري بالمغرب.

مثال من درس : اليابان قوة تكنولوجية :

الخطاب في الدرس يتمحور حول مفهوم يهيكل مختلف فقراته هو: القوة التكنولوجية

1- المفاهيم المهيكلة للجغرافيا: يقصد بها تلك المفاهيم التي ترتبط بموضوع المادة وتهيكل مكونات خطابها، لفظيا كان أوعدديا أو إيقونيا أو كارطوغرافيا؛ وهو يتمفصل حول ثلاث مفاهيم مهيكلة، يقصد بها الواجهات التي تعالج من خلالها الكيانات الجغرافية، وقد أشارت التوجيهات التربوية[47] على أن هذه المفاهيم، تدل على الواجهات التي تخضع للمعالجة والدراسة، وصفا وتفسيرا وتعميما، وهي ثلاث واجهات هي:

1-1- مفهوم المورفولوجيا: يرتبط بالسمات أو الصفات التي تتميز بها الكيانات أو الظواهرا الجغرافية المدروسة ، ويقصد به دراسة الأشكال من حيث تنظيمها وتماثلها وتكرارها وأصلها[48]. وتعنى المورفولوجيا بدراسة الظواهر الجغرافية من حيث الشكل، البنية، الأبعاد[49].



47 - نفس المرجع السابق، ص 11
48 - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي ، ص 118
49 - البرامج والتوجيهات التربوية، منهاج التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا ، ص 11

أمثلة عن حضور مفهوم المورفولوجيا بصفاته الثلاث داخل درس:
"اليابان قوة تكنولوجية"

1- 1-1- الشكل: يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا، بصفة الشكل:

❖ **المثال الاول: نص الوسط الطبيعي باليابان**، وردت الوثيقة بالنشاط الأول من الدرس:

> **الوثيقة 3 – نص: الوسط الطبيعي باليابان.**
> يبقى الوسط الطبيعي فقيرا ومعاكسا للاستغلال، فالماء يشكل الثروة الطبيعية الوحيدة، والتي تسمح بقيام زراعات مسقية تمكن اليابان من تحقيق أحسن مردود فلاحي في العالم. كما يمكن الماء من التوفر على الكهرباء... أما الموارد المعدنية فهي جد محدودة، مما يفرض الالتجاء إلى استيراد الحاجيات من المواد الأولية الضرورية للصناعة... **عن موسوعة: ENCARTA 2005**

يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، الشكل)، فهو يتضمن جملا تجسد في حمولتها هذا المفهوم مثل: الوسط الطبيعي الياباني فقير ومعاكس للاستغلال؛ الوسط الطبيعي الياباني وفير المياه؛ الموارد المعدنية جد محدودة باليابان.

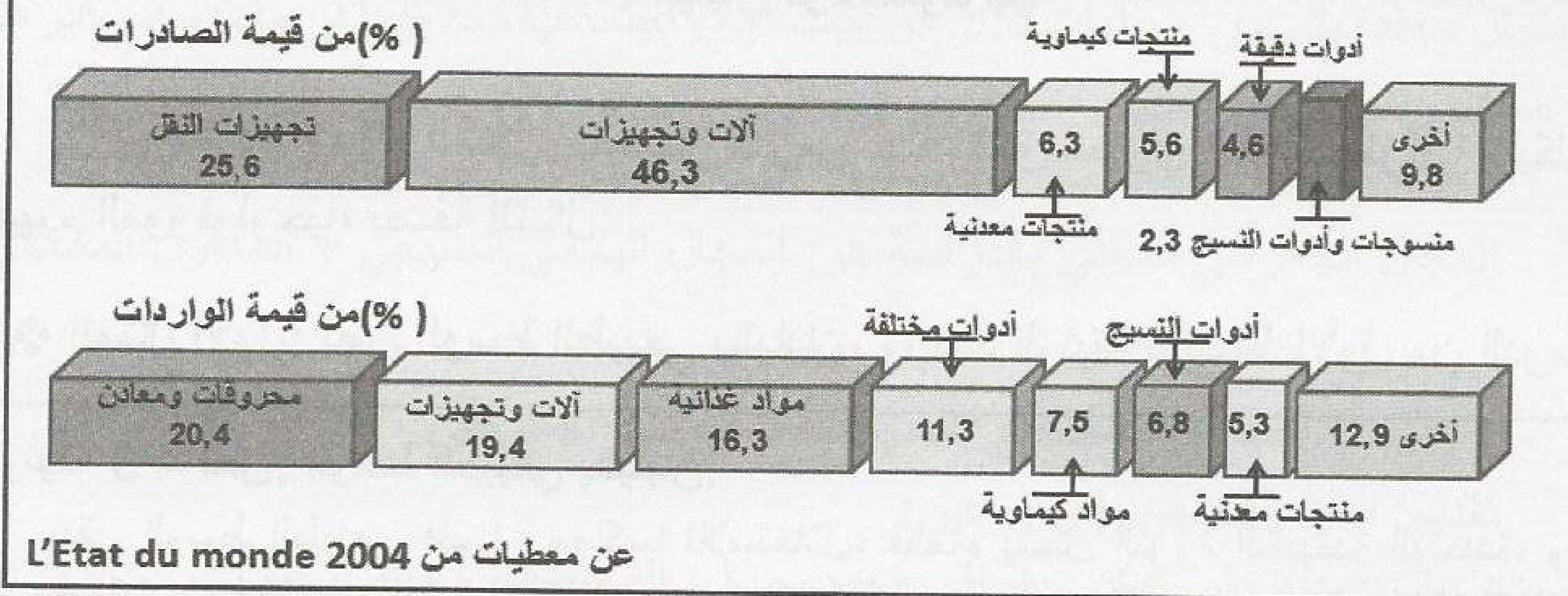
الوثيقة 4 – صورة : الصناعات الدقيقة



B. Klein et autres, Le Monde actuel ed. Bordas, 1999, p254

❖ **المثال الثاني: صورة الصناعات الدقيقة باليابان: هي** صورة فوتوغرافية جغرافية وردت بالنشاط الثالث من الدرس، تحمل الصورة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا والصفة هي الشكل: شكل الصناعة اليابانية الممثلة في الصورة: **" صناعة يابانية جد متطورة، دقيقة ".**

2-1-1- البنية : يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا يهيكله مفهوم المورفولوجيا ، (صفة : البنية) ، مثال: مبيان للصادرات والواردات اليابانية سنة 2003 ، ورد بالنشاط الثالث من الدرس. فهو يتضمن خطابا جغرافيا يشير إلى: »بنية التجارة الخارجية لليابان "، وهي تتضمن تركيبة الصادرات والواردات.



3-1-1- البعد: جدول مصادر الطاقة باليابان، ورد بالنشاط الاول من الدرس يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، البعد/ الحجم) فهو يشير إلى معطيات كمية تتعلق ب: "حجم استهلاك واستيراد اليابان من مصادر الطاقة ".

الوثيقة4 – جدول: مصادر الطاقة في اليابان

المواد	الاستهلاك	الاستيراد
البترول (مليار برميلم سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--

النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة WWW.eia.doe/gov2001

2-1- مفهوم التوطين: " يدل على المرجعيات المعتمدة في تحديد الموقع ورصد التوزيعات الجغرافية، ويعتمد مفهوم التوطين حسب الحاجيات على مرجعية مطلقة (الإحداثيات) وأخرى نسبية (توطين كيان جغرافي بالنسبة لكيانات أخرى)."[50]

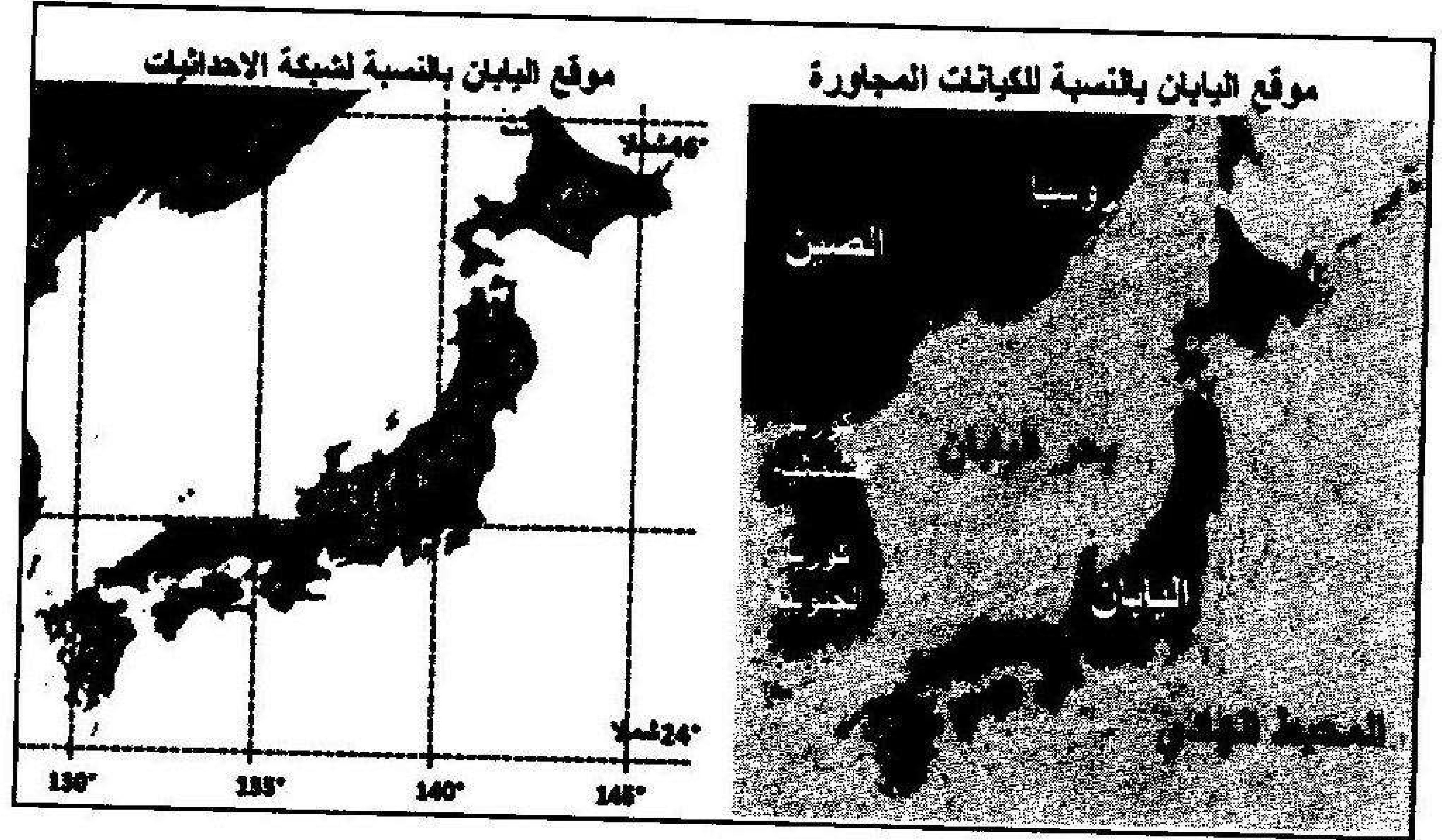
يشمل التوطين مجموع الآثار التي تؤدي معالجتها إلى توضيح الأساس الأرضي لمجال جغرافي، ويشكل هذا المفهوم هاجسا في الفكر الجغرافي، وارتبط بطرح السؤال: أين؟ فقد اعتبر فيدال دولابلاش الجغرافيا علم الأماكن،" [51] ويحدد التوطين على مستويين:

- مستوى عام يهم موقع الكيان الجغرافي على سطح الأرض باعتماد الإحداثيات الجغرافية؛
- مستوى ثاني يهم موقع الكيان بالنسبة لكيانات جغرافية مجاورة. **مثال:**

---

[50] - نفس المرجع السابق، ص 11

[51] - عبد المولى بلفقيه (2003-2002) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص 42



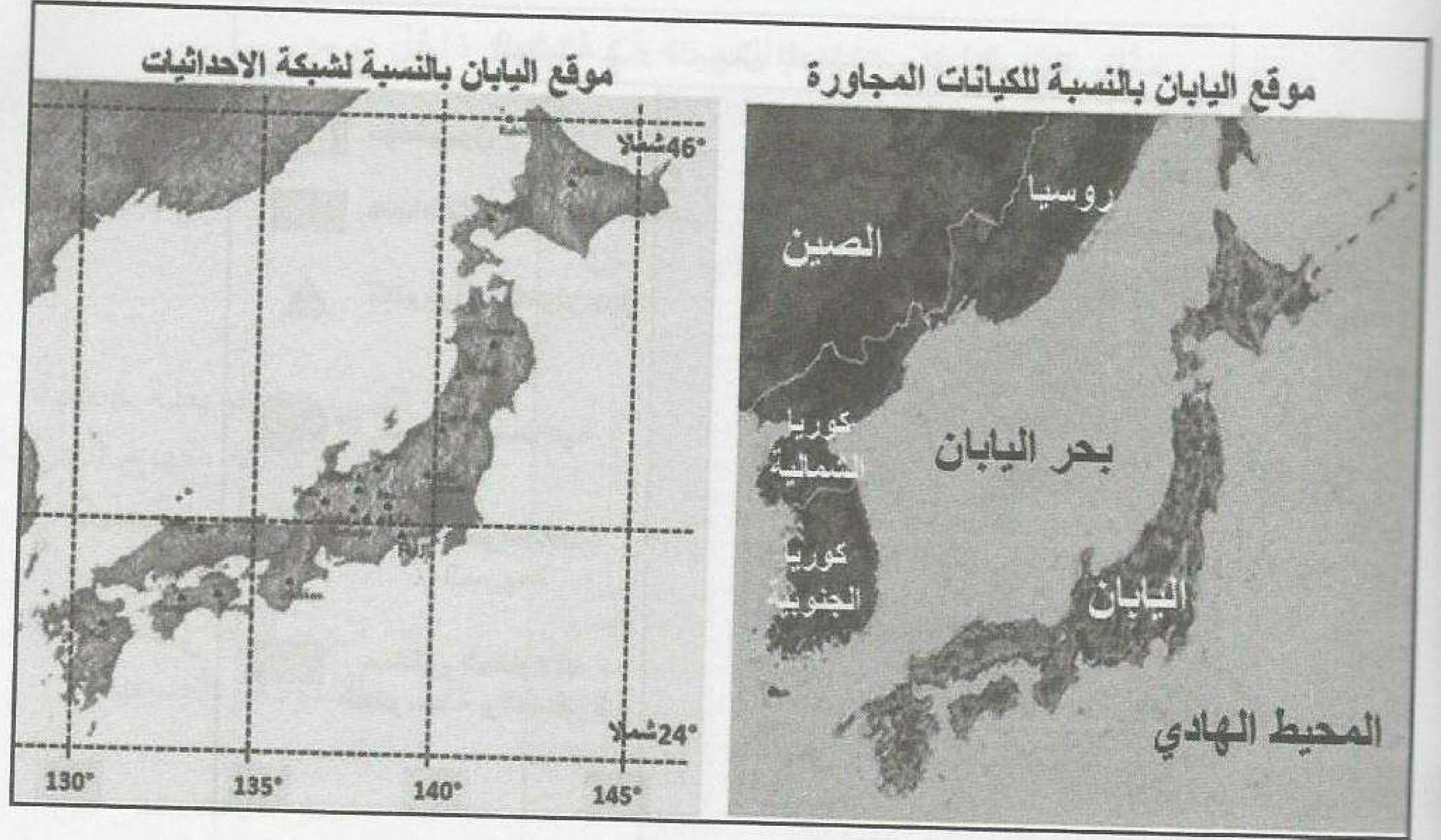
❖ **التوطين داخل المجال المدروس:** يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعا للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:

- التوطين النقطي: ما يبرز مجاليا على شكل نقط أو يمثل كارطوغرافيا بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
  - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر ؛
  - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلا معينا كالسيارة، أو الطائرة؛
  - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثلا الحديد:Fe ، النحاس: Cu.
- التوطين الخطي: تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
- التوطين المساحي: يعبرعن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

مثال من درس اليابان قوة تكنولوجية:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- التوطين النقطي: رمز تكنوبول التكنولوجيا العالية ،و رمز المركبات الصناعية.
- التوطين الخطي : رمز خط المواصلات السريعة
- التوطين المساحي: رمز المقاولات المتوسطة والصغرى



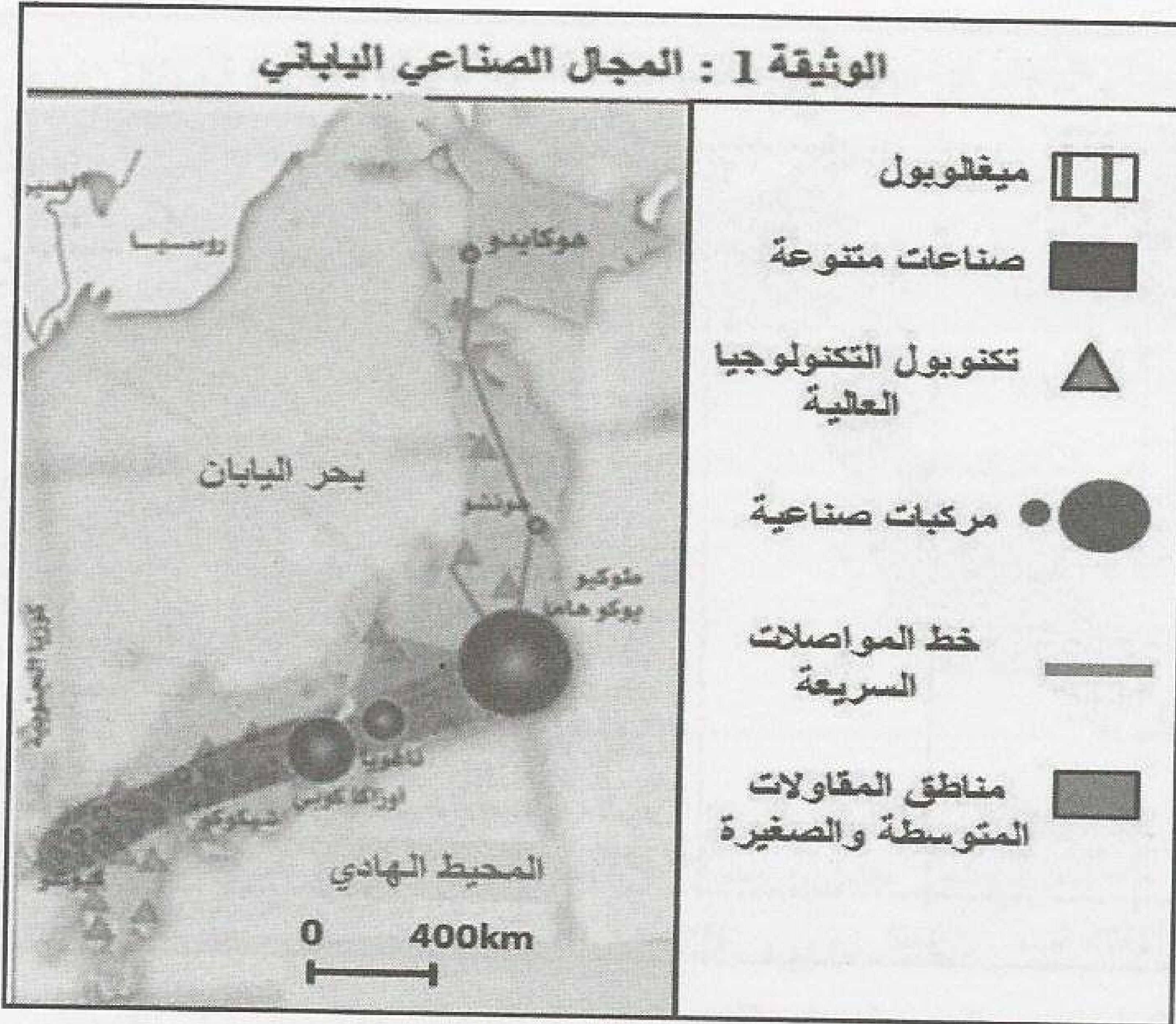
❖ **التوطين داخل المجال المدروس:** يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعا للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:

- التوطين النقطي: ما يبرز مجاليا على شكل نقط أو يمثل كارطوغرافيا بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
  - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر ؛
  - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلا معينا كالسيارة، أو الطائرة؛
  - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثلا الحديد:Fe ، النحاس: Cu.
- التوطين الخطي: تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
- التوطين المساحي: يعبرعن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

مثال من درس اليابان قوة تكنولوجية:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- التوطين النقطي: رمز تكنوبول التكنولوجيا العالية ،و رمز المركبات الصناعية.
- التوطين الخطي : رمز خط المواصلات السريعة
- التوطين المساحي: رمز المقاولات المتوسطة والصغرى



3-1- مفهوم الحركة:" تدل الحركة على انتقال كيانات جغرافية عبر المكان، من حيث الاتجاه، الحدة، وثيرة التنقل. كما يشمل مفهوم الحركة تطور الكيانات عبر الزمان من خلال مساءلة تاريخها ".[52] ويرصد مفهوم الحركة تطور الظواهر الجغرافية فوق المجال فهو يتصل بنشاط المجال الجغرافي وحركيته، عن طريق التحول أو التغير الذي يطرأ عليه عبر الزمن أو التنقل عبر المكان، لذا فلمفهوم الحركة صفتان:

❖ **الحركة في المجال:** يوثق الخطاب الجغرافي لحركية الظواهر الجغرافية على سطح الارض، وكذا للأنشطة البشرية والاقتصادية بالعالم ومن مظاهر هذه الحركة: الهجرات، وحركة التيارات والتبادلات، وتختلف الحركة في المجال حسب عدة معايير أهمها:[53]

➢ **الاتجاه:** يرتبط بتحديد مسار الظاهرة الجغرافية ووجهة تنقلها، اعتمادا على الجهات الأصلية، انطلاقا من نطقة الانطلاق إلى نقطة الوصول؛ مثال محاور الهجرة؛

➢ **الإشعاع:** يتمثل في المسافة أو المساحة التي تمتد فيها الظاهرة الجغرافية، وهي تختلف بين الظواهر الممتدة على مستوى المجال الأرضي، والظواهر التي تمتد محليا أوجهويا أوطنيا؛

➢ **الإيقاع:** يبرز طبيعة التنقل أو الحركة من مجال إلى آخر (حركة دائمة وموسمية ومؤقتة)، أي نمط الانتقال من مكان لأخر، متقطع أو منتظم مثل انتظام الجريان أو تقطعه؛

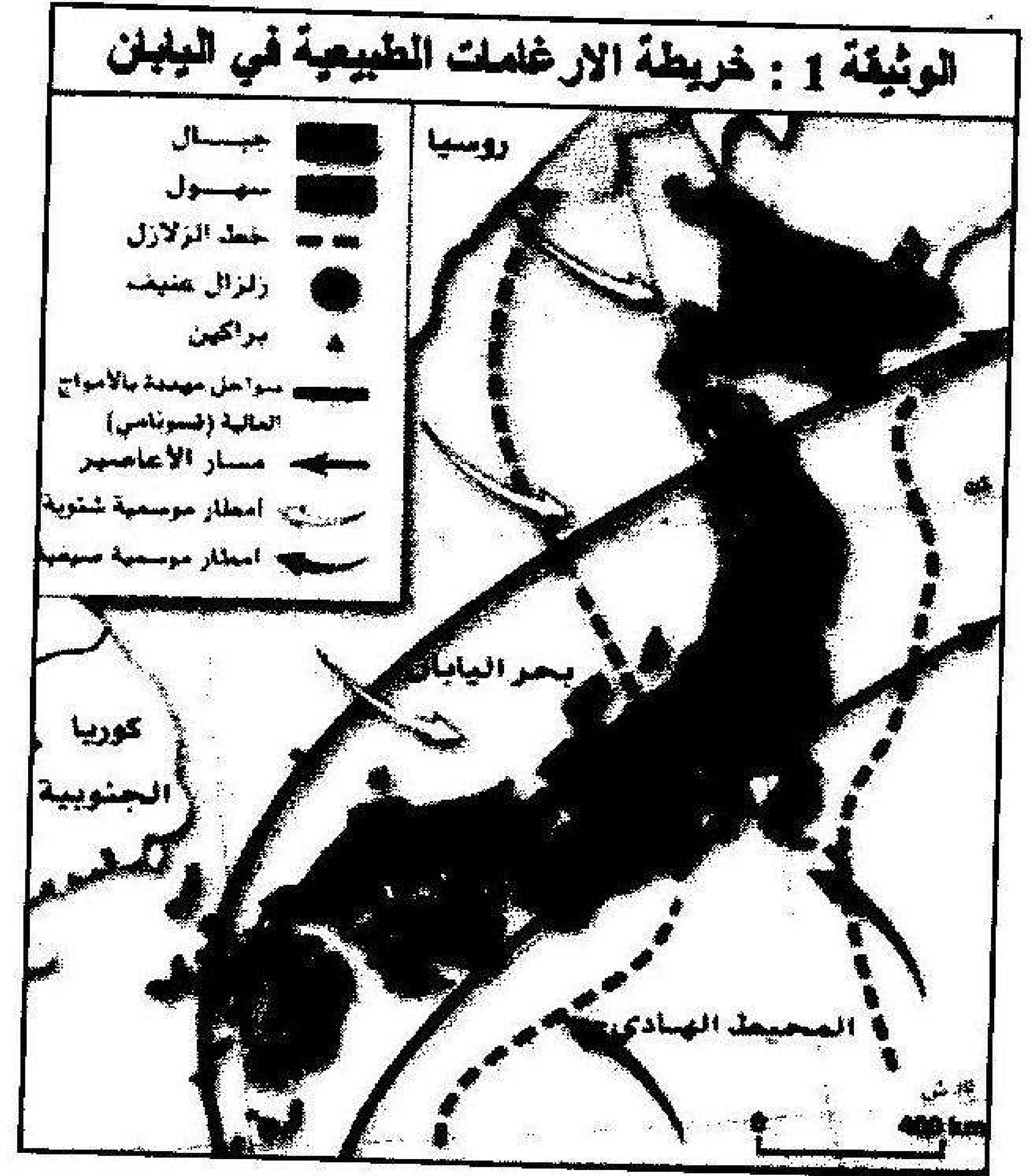
➢ **الكثافة:** تجسد عبر سرعة أو وثيرة تنقل ظاهرة جغرافية، ومن خلال حجمها أو أعدادها.

---

52 - البرامج والتوجيهات التربوية، منهاج مادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا ، ص 11

53 - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي ، ص 119

مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس "اليابان قوة تكنولوجية"



الوثيقة 1 : خريطة الارغامات الطبيعية في اليابان

تتضمن الخريطة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة في المجال ومن تجلياته :

- اتجاه الرياح الموسمية الشتوية والصيفية
- مسار الاعاصير من الجنوب الغربي نحو الشمال الشرقي

❖ **الحركة عبر الزمن:** يعني التطور عبر الزمن إذ يهم التغيرات التي تعرفها الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي آنية في تمظهراتها، لكن فهمها يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب.

وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية لاتحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الإجتماعية والإقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.[54]

وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكل للخطاب الجغرافي متداول بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعامات متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمراصد المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

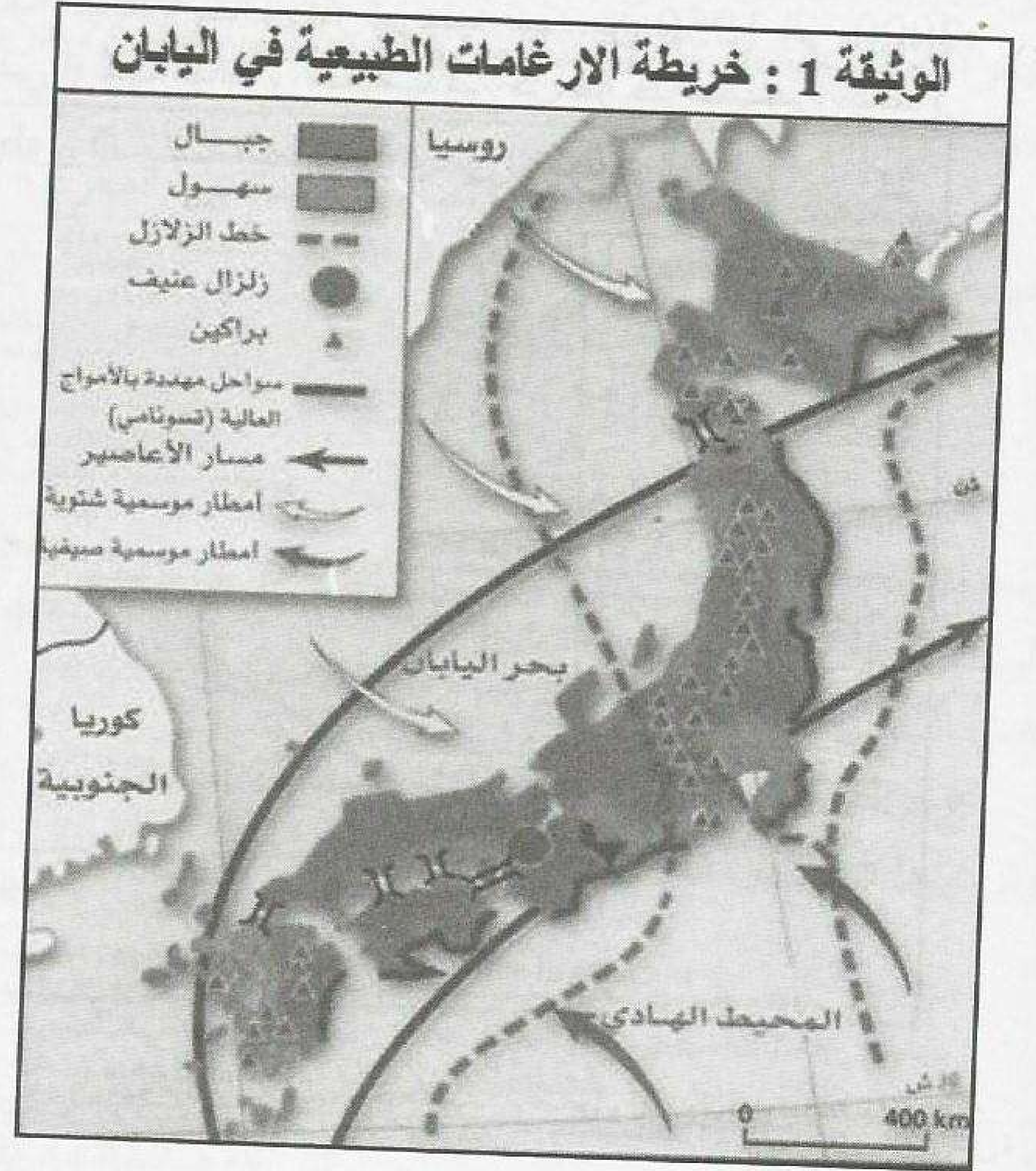
مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس " اليابان قوة تكنولوجية"

---

[54] ـ نفس المرجع السابق ص 119

مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس
"اليابان قوة تكنولوجية"

الوثيقة 1 : خريطة الارغامات الطبيعية في اليابان



تتضمن الخريطة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة في المجال ومن تجلياته :

- اتجاه الرياح الموسمية الشتوية والصيفية
- مسار الاعاصير من الجنوب الغربي نحو الشمال الشرقي

❖ **الحركة عبر الزمن:** يعني التطور عبر الزمن إذ يهم التغيرات التي تعرفها الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي آنية في تمظهراتها، لكن فهمها يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب.

وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية لاتحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الإجتماعية والإقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.[54]

وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكل للخطاب الجغرافي متداول بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعامات متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمراصد المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

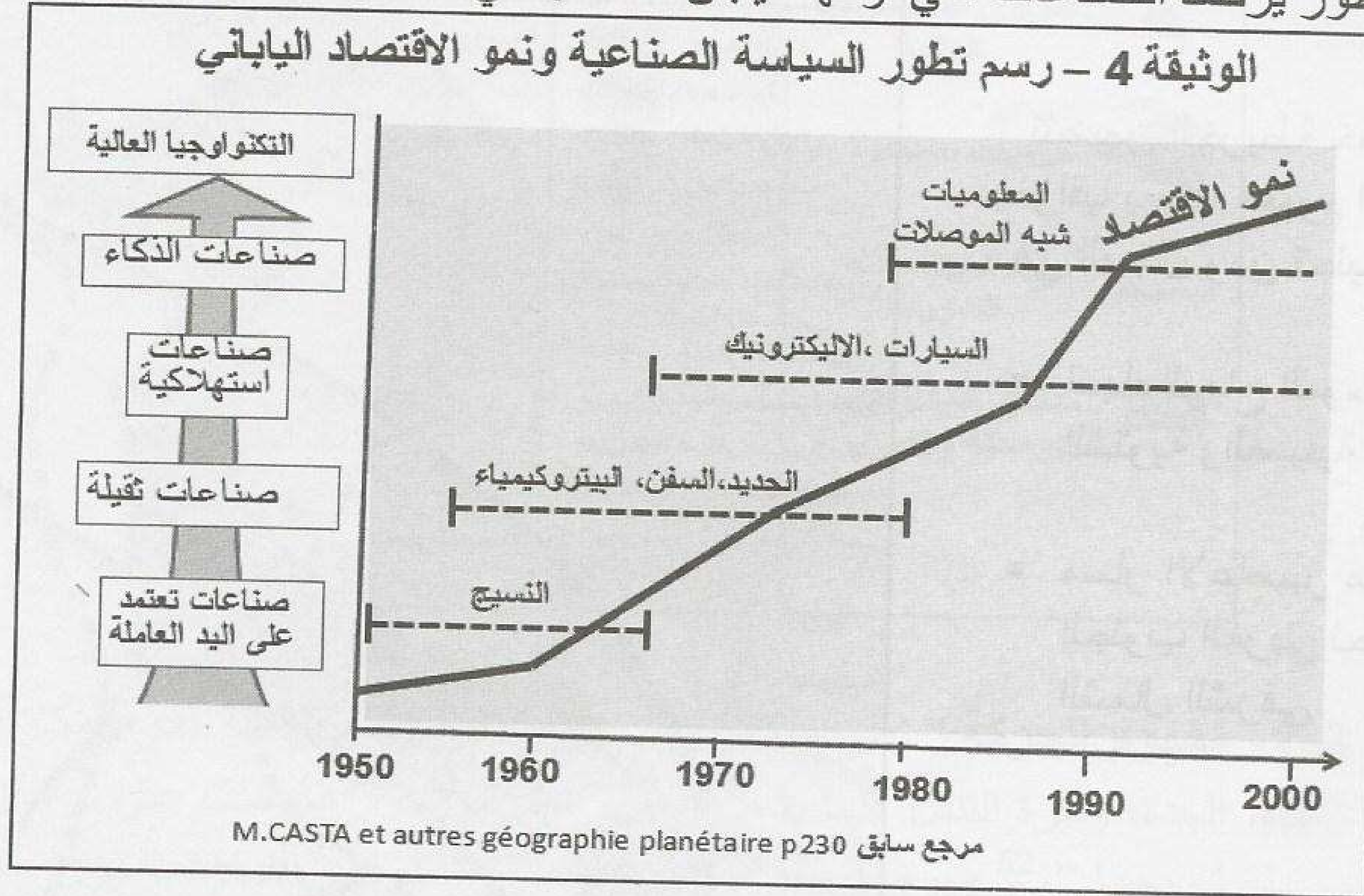
مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس
" اليابان قوة تكنولوجية"

---

[54]- نفس المرجع السابق ص 119

▪ مبيان تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، ورد بالنشاط الثاني من الدرس، يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة عبر الزمن، اذ يشير إلى:

- نمو الاقتصاد اليابان خلال فترة 1950 – 2000 كمنحى عام.
- تطور السياسة الصناعية اليابانية خلال فترة زمنية تمتد من 1950 إلى 2000، وهو تطور يرصد الصناعات التي أولتها اليابان اهتمامها في كل مرحلة كمنحى خاص.



▪ نص: تطور الصناعات الاليكترونية اليابانبة ورد بالنشاط الاول من الدرس، يتضمن خطابا يهيكله مفهوم الحركة في الزمن، إذ يشير الى:

- وثيرة تطور الصناعات الاليكترونية.
- المراحل التي تطور عبرها قطاع الصناعات الاليكترونية

> يتطور القطاع الاليكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإليكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل إلى الاهتمام بالمعلوميات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الاليكترونية: شبه الموصلات، والتي غذت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإليكترونية ذات الطاقة العالية جدا(الجيل الخامس).
>
> **Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر**

ثالثا: النهج الجغرافي:

يقصد بالنهج الجغرافي مجموع العمليات الفكرية التي يتم بواسطتها تحليل الظاهرة الجغرافية، أي الخطوات المنهجية التي يعتمد عليها في معالجة الظواهر أوالكيانات الجغرافية المدروسة، وهو يتضمن عدة عمليات فكرية تقوم على تحليل مكونات الظاهرة الجغرافية في إطار تركيبي، وهذه العمليات هي: الوصف، التفسير، التعميم.

1 - الوصف:

1-1- تعريف: عرف زكور الوصف الجغرافي بأنه:" عملية فكرية تتم عبرعمليات التحليل والتركيب من أجل إبراز المنبهات / Stimulis المتعلقة بالظواهر الجغرافية ورصدها من حيث مورفولوجيتها، مكانها وحركتها، ويعتمد الوصف على مختلف وسائل التعبير الجغرافي."[55]

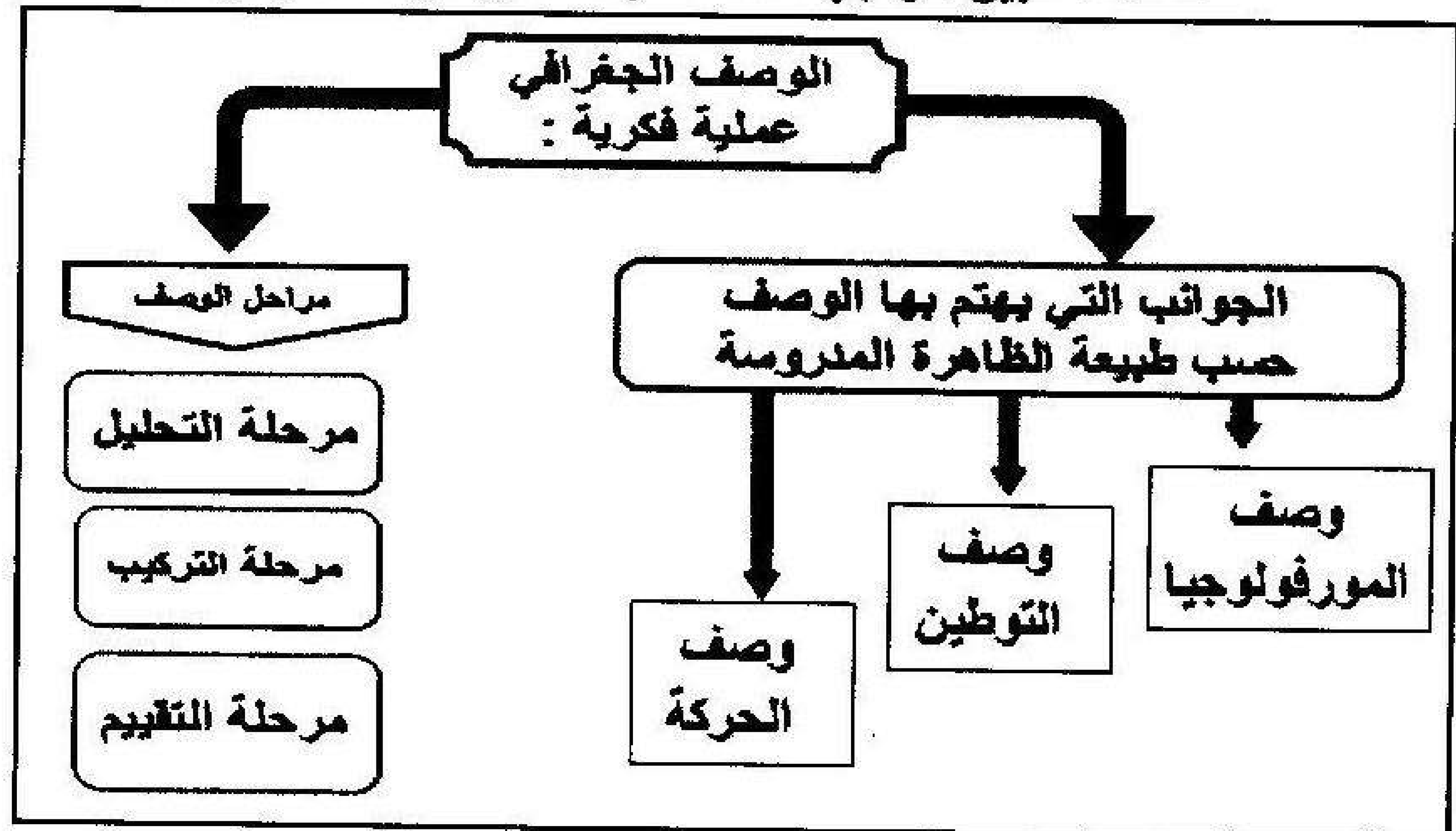
يستهدف الوصف تحديد وتقديم الخصائص المعرفية المتعلقة بمجال جغرافي عبر مفاهيمه المهيكلة، وهو يقوم على رصدها وتقديمها، وإظهار هويتها ككيان مدروس.

1-2- مراحل الوصف: تتم من الناحية المنهجية عبر مرحلتين:[56]

- **المرحلة التحليلية الاستكشافية:** يتم خلالها رصد مكونات الظاهرة المدروسة وتحديد معطياتها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات لتسهيل إدراكها في سبيل الوصول إلى المعرفة المنظمة، بحيث تتم الاجابة عن السؤالين: ماذا؟ وأين؟، ويستخلص من ذلك أن عمل التحليل الاستكشافي يتكون من الخطوات الآتية: الجرد والترتيب والموضعة.
- **المرحلة التركيبية:** يتم فيها تجميع المعطيات المحصل عليها في المرحلة التحليلية وتركيبها في بناء متناسق يركز على الابقاء على العناصر ذات الأهمية الكمية والكيفية.

1-3- الواجهات المستهدفة خلال الوصف ومراحله:

خطاطة تبين الواجهات المستهدفة من الوصف ومراحله[57]



❖ يلامس وصف خصائص الكيان الجغرافي ثلاث واجهات:

- وصف المورفولوجيا، وصف الخاصيات المتعلقة بهيئة الكيان المدروس سواء من حيث

---

[55] - امحمد زكور1990 ص :45.

[56] - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي، ص 120.

[57] - امحمد زكور نفس المرجع السابق 1990، ص 45.

الشكل (شكل الجريان المائي مثلا: دائم / متقطع) أو البنية (البنية العمرية لساكنة بلد ما مثلا)، أو البعد (حجم إنتاج المغرب من الفوسفاط مثلا)؛

- وصف التوطين: التركيز على المرجعيات المعتمدة في تحديد المواقع ورصد التوزيعات المجالية، مثل توزيع السكان فوق المجال؛
- وصف الحركة، من خلال رصد تطور كيانات جغرافية عبر المكان مثل محاور الهجرة، أو الزمن (تطور ظاهرة جغرافية عبر الزمن).

❖ تتم عملية الوصف عبر ثلاث مراحل: التحليل، التركيب، التقييم:

- **التحليل:** يتم خلاله رصد واستخراج / استخلاص مكونات الظاهرة المدروسة عن طريق تفكيكها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات تساعد على عملية الوصف.
- **التركيب:** يستهدف تجميع تلك العناصرفي بناء منسجم.
- **التقييم:** يشكل التقييم حصيلة الربط بين المرحلة التحليلية والمرحلة التركيبية، حيث فرز هذه العناصر وجمعها، والاحتفاظ بالعناصرالأساسية منها مقابل تهميش الأقل أهمية، أي أن التقييم عملية انتقائية لمكونات الكيان المدروس.

4 -1- بطاقة منهجية للوصف الجغرافي:

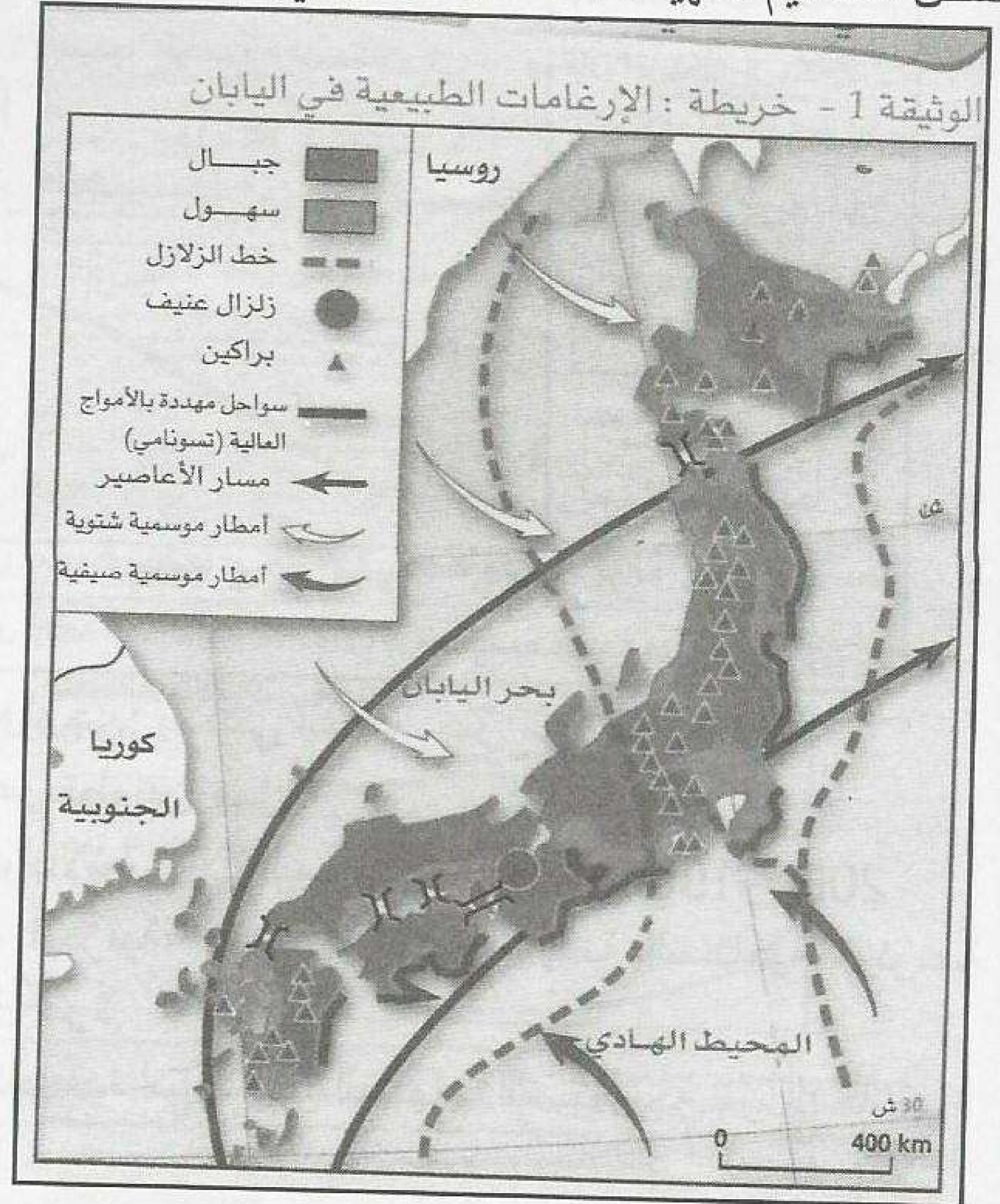
عمليات الوصف	وسائل وأدوات الوصف	أنشطة وصف الظاهرة
وصف المورفولوجيا استخراج/ استخلاص خصائص الظاهرة: النوعية والكمية	▪ رسوم بيانية، جداول احصائية، خطاطات، صور، نصوص جغرافية	☜ تحديد الظاهرة وأهميتها. ☜ إبراز الصفات الكمية والنوعية للظاهرة ☜ استخراج خصائصها من حيث الشكل والبنية والبعد (الحجم)
وصف التوطين أو التوزيع الجغرافي	▪ خرائط التوطين والتوزيع. ▪ وسائل أخرى	☜ توطين بالنسبة للإحداثيات والكيانات المجاورة. ☜ وصف توزيعها الجغرافي وتفاوتاته
وصف الحركة: في الزمان والمكان	▪ مبيان تطوري ▪ الخرائط التطورية	☜ تتبع تطور وتغير الظاهرة عبر الزمن ☜ تحديد تطورها وتغيرها عبر المكان.

أمثلة من درس "اليابان قوة تكنولوجية" :

❖ **المثال الأول:** وصف الظاهرة في الجدول أسفله، يلامس مفهوم المورفولوجيا، صفة الحجم، وذلك عبر رصد: حجم الاستهلاك والاستيراد الياباني من مصادر الطاقة.

الوثيقة4 – جدول: مصادر الطاقة في اليابان		
المواد	**الاستهلاك**	**الاستيراد**
البترول (مليار برميلم سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--
النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة WWW.eia.doe/gov2001		

❖ **المثال الثاني:** يلامس الوصف في الخريطة أسفله، الواجهات الثلاث التي تشكل المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي:



- **وصف المورفولوجيا:** (الشكل)، الوصف يركز على شكل الوسط الطبيعي الياباني: وسط وعر، سواحله متقطعة، جبلي...
- **وصف التوطين:** (خطي /مساحي/ نقطي): الوصف يركز على توطين الارغامات الطبيعية وتحديد مجالها:
  - توطين المجال: الضيق/ التقطع/ الأرخبيل/ توطين التضاريس
  - توطين الأخطار التي تهدد اليابان: الأمطار الموسمية/ الأعاصير/ الزلازل والبراكين.
- **وصف الحركة في المجال** الوصف يركز على رصد :
  - مصدر واتجاه الرياح الموسمية الصيفية والشتوية ومسارها.
  - مصدر الأعاصير ومسارها فوق اليابان

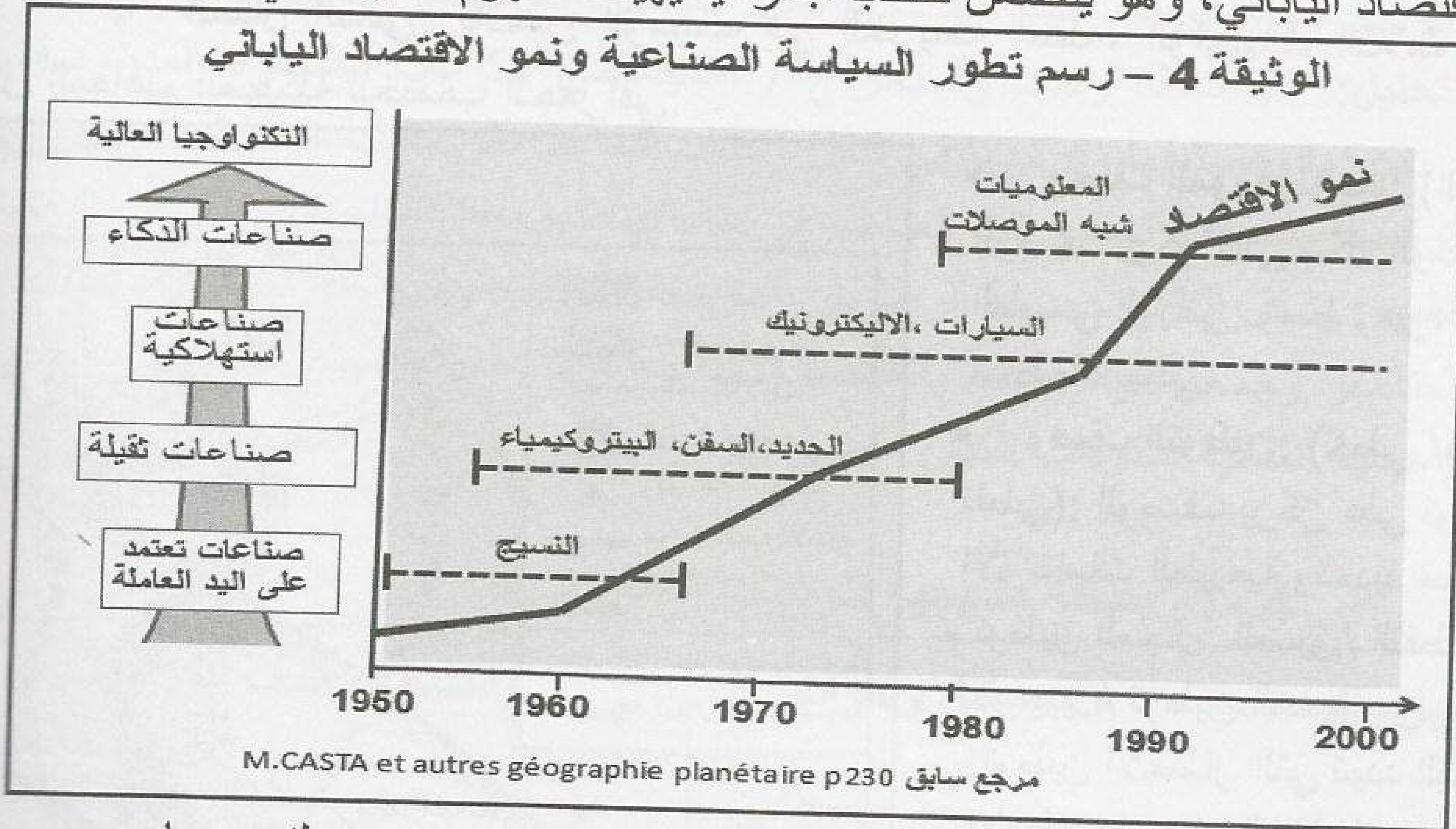
❖ **المثال الثالث: نص جغرافي** : يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة عبر الزمن ، وبالتالي فوصف الظاهرة الواردة به تقتضي ملامسة الوصف لهذه الحركة .

> يتطور القطاع الاليكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإليكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل لإلى الاهتمام بالمعلوميات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الاليكترونية: شبه الموصلات، والتي غذت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإليكترونية ذات الطاقة العالية جدا(الجيل الخامس).
>
> **Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر**

يقتضي وصف الحركة عبر الزمن انطلاقا من النص رصد:

- تطور القطاع الصناعي الالكتروني الياباني بوثيرة سريعة، مع مروره بثلاثة مراحل:
  - المرحلة الأولى: الاهتمام بالأجهزة الالكترونية المعدة للعموم؛
  - المرحلة الثانية: الاهتمام بالمعلوميات الدقيقة؛
  - المرحلة الثالثة: الاهتمام بالمكونات الالكترونية شبه الموصلات

❖ **المثال الرابع:** يشير المبيان الكرونولوجي إلى تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، وهو يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة في الزمن.



وصف المبيان الكرونولوجي: يقتضي المرور عبر مرحلتين هما:

❖ **المرحلة التحليلية:** تتم عبرخطوتين هما:

- الخطوة 1: وصف الاتجاه العام، بالإشارة إلى النمو الاقتصادي بين1950و2000
- الخطوة 2: وصف التطورات الجزئية، برصد مراحل السياسة الصناعية، ونوعية الصناعة خلال كل فترة.

❖ **المرحلة التركيبية:** ، بناء فقرة استنادا إلى المنبهات المستخرجة من الدعامة

2 - التفسير:

2-1 - التفسير"عملية فكرية تستهدف إبراز الأسباب التي تفسر الكيان المدروس، الذي تم وصفه، وهو بذلك يقتضي الجمع بين ظواهر مفسرة وأخرى مفسرة وإبراز تفاعلاتها".[58]

وعلى مستوى انفتاح التفسير على المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، يعرف زكور / Zgor التفسير بكونه: "تلك العملية الفكرية أو النشاط الفكري، والذي يتم عن طريقه إبراز الأسباب التي ساهمت في حدوث ظاهرة جغرافية، وبالتالي تشكله وفق مواصفات معينة

[58] - البرامج والتوجيهات التربوية منهاج مادة الاجتماعيات الثالثة إعدادي، ص 15

والتي سبق وصفها مسبقا سواء على مستوى المورفولوجيا أو التوطين أو الحركة، إضافة إلى تحديد العلاقات والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة".[59]

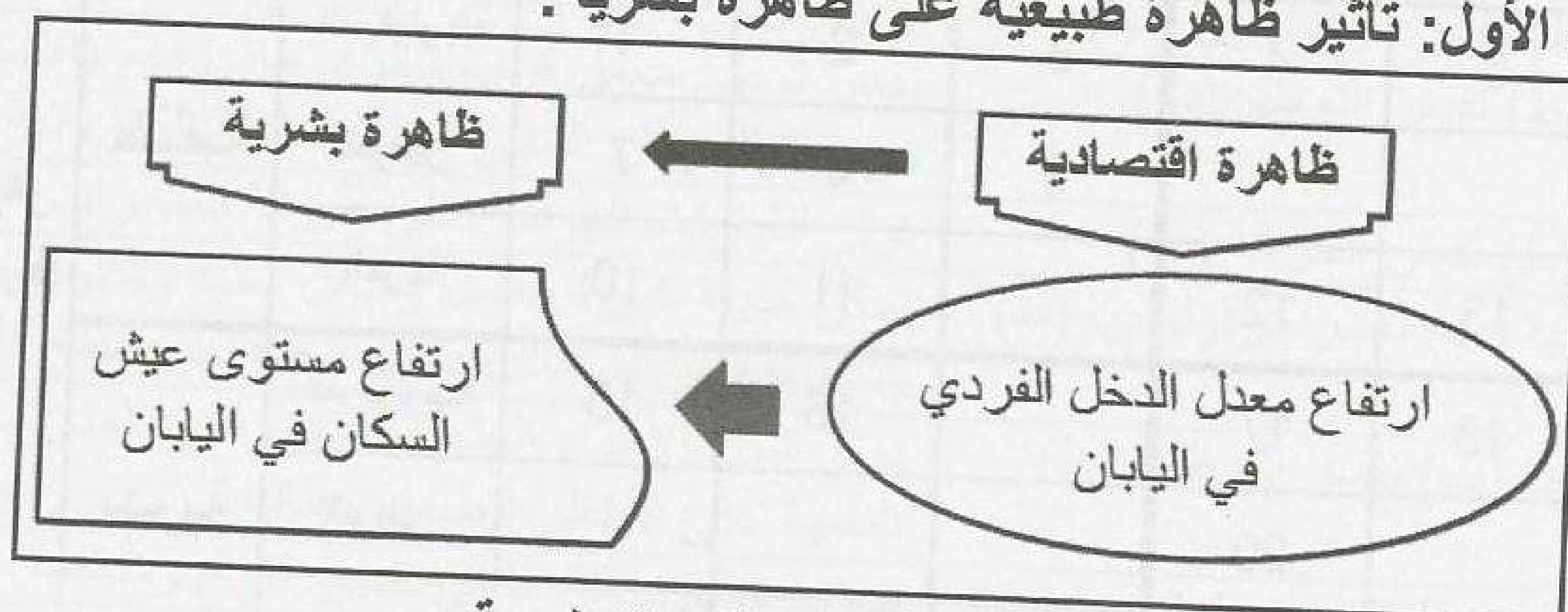
2-2 - أنواع التفسير، هناك مستويين من التفسير:

❖ **المستوى الأول من التفسير**: تتمثل عملية التفسير الجغرافي في تحديد العامل أو العوامل الجغرافية والتي لها علاقة بالمجال، والمفسرة لظاهرة أو ظواهر جغرافية،[60] إنه التفسير الكلاسيكي الأكثر تداولا، يركز على إبراز العلاقات بين الميدان الطبيعي والميدان البشري، كما يمكن أن يجمع بين مكونات الميدانين، في إطار علاقة تأثير أو تأثر، أو هما معا (علاقة تفاعل). وهناك عدة سيناريوهات للتفسير الجغرافي:[61]

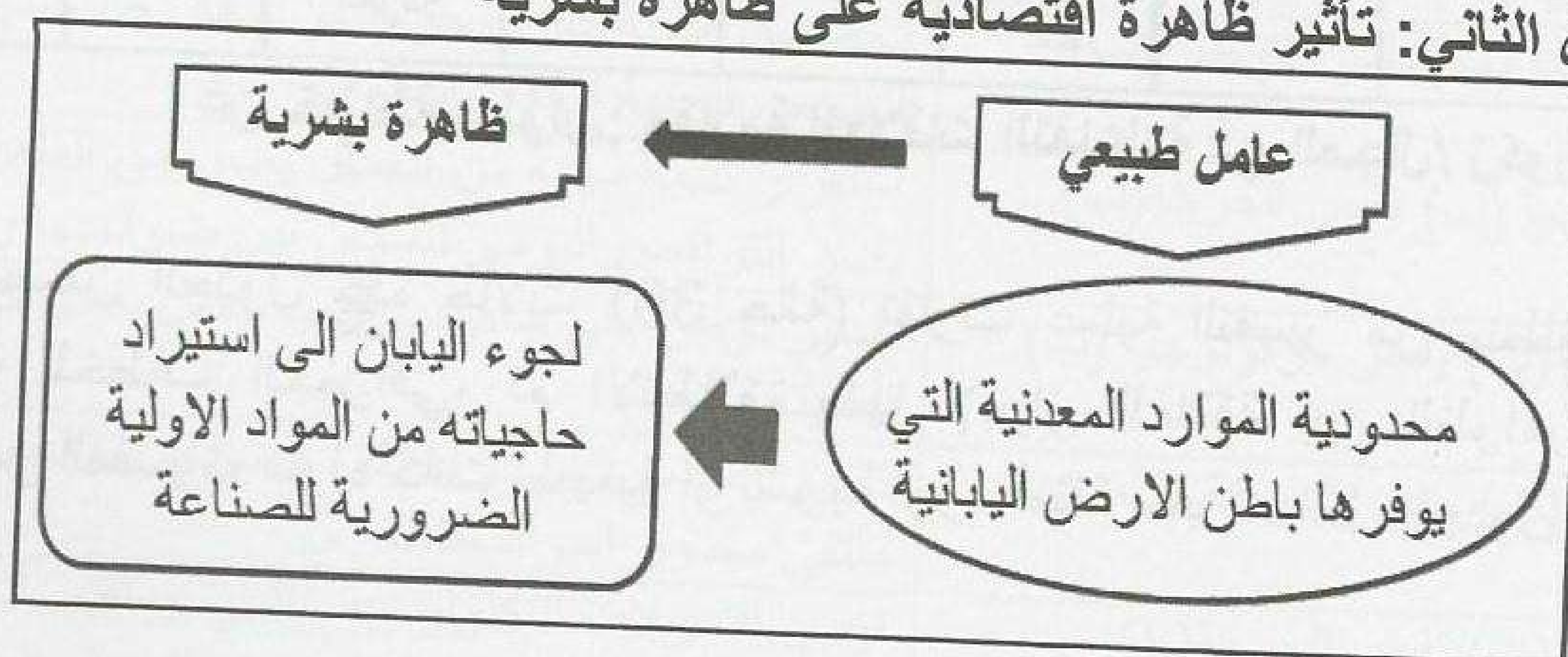
- تأثير ظاهرة طبيعية على أخرى بشرية، كتأثير طبغرافية السطح على شبكة المواصلات؛
- تأثيرظاهرة بشرية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير زراعة الضريم على الغطاء الغابوي؛
- تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير المناخ على الجريان المائي؛
- تاثير ظاهرة بشرية على ظاهرة بشرية، مثال تأثير البنية العقارية للأراضي الفلاحية على نمط الاستغلال.

أمثلة من درس: اليابان قوة تكنولوجية، تعرض لنماذج من التفسير الكلاسيكي:

➢ **المثال الأول: تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة بشرية:**



➢ **المثال الثاني: تأثير ظاهرة اقتصادية على ظاهرة بشرية**



---

59 - Zgor 1990. p104

60 - عبد المولى بركيعة (2003) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص 64.

61 - نفس المرجع السابق ص 64

❖ **المستوى الثاني من التفسير مقاربة التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي:** يتبنى منهجية مغايرة لابراز تأثير الظاهرة المفسرة على الظاهرة المفسرة، ذلك أنه يرتكز على توظيف المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، إذ يتم تفسير الظواهر الجغرافية على قاعدة هذه المفاهيم، وهي المورفولوجيا والتوطين والحركة، حيث تشكل هذه المفاهيم قنوات للتأثير والتأثر.[62]

ويقوم التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، على توضيح الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة مجالية، من حيث المورفولوجية أوالتوطين أوالحركة. وبالنظر لطبيعة هذا النشاط الذهني (التفسير) فانه يفرض إبراز الارتباطات القائمة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة على خلفية هذه المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي.

الجدول التالي يقدم مختلف سيناريوهات التفسير الجغرافي من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي مع أمثلة:[63]

أصناف التفسير			الظواهر المفسَّرة					
			طبيعية			**بشرية**		
			المرفولوجية	التوطين	الحركة	المرفولوجية	التوطين	الحركة
الظواهر المفسِّرة	**طبيعية**	المرفولوجية	1	2	3	4	5	6
		التوطين	7	8	9			
		الحركة	10	11		12	13	14
	بشرية	المرفولوجية	15	16		17	18	19
		التوطين				20		21
		الحركة			22			23

عن خطاطة بعنوان: مقاربة للعلاقات التفاعلية في المجال/ زكور 1990

يتضمن الجدول عدة حالات (36 حالة) تقارب عملية التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، تم الانطلاق منها لإبراز العلاقة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة، سواء كانت طبيعية أو بشرية نورد أمثلة معبرة داخل الجدول أسفله:

---

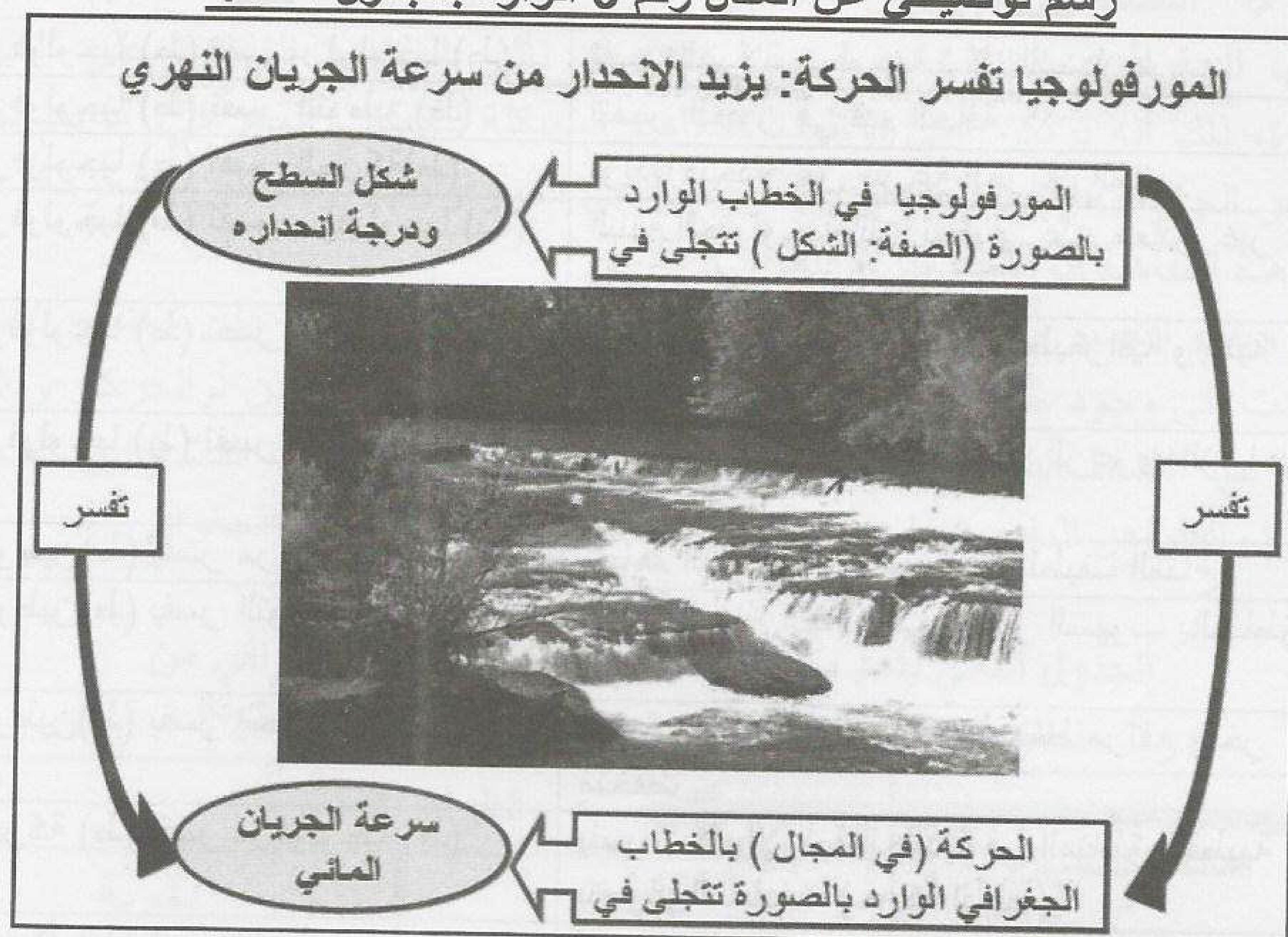
[62] - نفس المرجع السابق ص 65

[63]- ورد الجدول ب: "الأسس الإبيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي"، دراسات تربوية ال عدد9، ط1 الدارالبيضاء ص 82، وتم تطعيمه بأمثلة معبرة من بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة لعبد المولى بركيعة، التفسير الجغرافين ص ص 65-73.

	الحالة	المثال المعبر
1	مرفولوجيا (ط) تفسرمرفولوجيا (ط)	تفسر البنية الجيولوجية شكل التضاريس.
2	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطين(ط)	تتفجر العيون في قدم الحافة.
3	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة(ط)	يزيد الانحدار من سرعة الجريان المائي.
4	مرفولوجيا (ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	البنية الجيولوجية التي تحتوي على معادن غير متعمقة، تفسرمناجم سطحية .
5	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطين(ب)	يرتبط توطن السدود بطبيعة الطبغرافية والبنية الجيولوجية
6	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة (ب)	ترتبط حركة الانتجاع بالتكامل الرعوي-الزراعي بين الجبل والسهل.
7	التوطين(ط) يفسر مرفولوجيا (ط)	يساهم الموقع قرب البحر في تلطيف المناخ.
8	التوطين(ط) يفسر التوطين(ط)	يساهم المناخ الجاف في انتشار السهوب بالمناطق الجافة
9	التوطين(ط) يفسر الحركة(ط).	يفسر حدوث الرياح بوجود ضغط مرتفع وآخر منخفض
10	الحركة (ط) تفسر مرفولوجيا (ط)	يفسر شكل الأودية الجليدية في المناطق القطبية بتحرك المجلدات (حركة الجليد).
11	الحركة (ط) تفسر التوطين (ط).	يفسر توطن الضفاف المحدبة والمقعرة على ضفاف الوادي النهري بحركة المياه النهرية وقوة تيارها
12	الحركة(ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	تؤثر الرياح على المنظر الزراعي
13	الحركة (ط) تفسر التوطين(ب)	يفسر توطن معمل قرب مجرى مائي مهم بالاستفادة من قوة الجريان المائي لتوليد الطاقة الكهربائية
14	الحركة (ط) تفسر الحركة (ب)	تؤثر التيارات الهوائية على سرعة الطائرات
15	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ط)	تمكن مدينة كبيرة بفضل وسائل مالية وتكنولوجية وتنظيمية من استغلال مجال محدودمن سطح الأرض
16	مرفولوجيا (ب) تفسر التوطين (ط)	يؤثر شكل الأحياء العشوائية بضواحي المدن بالبلدان النامية على المنظر الطبيعي هناك.
17	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ب)	يساهم حجم مدينة ما في تفسير تنوع وظائفها
18	مرفولوجيا (ب)تفسر التوطين(ب).	تخصص مدينة كبرى جزءا من مجال ضاحيتها الطبيعي لتربية الأبقار الحلوب
19	مرفولوجيا (ب) تفسر الحركة(ب)	استقرار نسبة مهمة من العمال بضواحي القاهرة يفسر التراقص اليومي للسكان بين ضواحيها ووسطها
20	التوطين (ب) يفسر مرفولوجيا (ب)	تفسير توطن حي صفيحي قرب معمل بضواحي المدينة
21	التوطين(ب) يفسر الحركة (ب)	تفسير التوسع السريع لمركز حضري بموقعه في ملتقى محاور المواصلات
22	الحركة (ب) تفسر الحركة(ط):	تؤدي التحولات التكنولوجية والسوسيواقتصادية بالدول المتقدمة إلى تحول تدريجي للمجال الطبيعي
23	الحركة (ب) تفسر الحركة(ب)	تفسر الهجرة القروية بالتزايد الطبيعي السريع للسكان بالبوادي

(ط) = ظاهرة طبيعية (ب) = ظاهرة بشرية

رسم توضيحي عن المثال رقم 3 الوارد بالجدول أعلاه:



2-3 - خطوات التفسير: يمر التفسير بعدة خطوات، هي:

أولا- تحديد العوامل المفسرة للكيان الجغرافي المدروس: طبيعية/ تقنية/ تنظيمية

ثانيا - وصف خصائص الكيان المفسر (بكسر السين) عبر وصف للعوامل المفسرة

ثالثا - ربط علاقات التفسير بالوصف: مقارنة خصائص الكيان الجغرافي المدروس بطبيعة العوامل المفسرة لها وإبراز العلاقة والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والمفسرة.

3 - التعميم:

1-3- تعريف: التعميم ثالث خطوة من خطوات النهج الجغرافي، عرفه زكور بكونه:" عملية فكرية نضع بواسطتها تصنيفات ومبادئ واقتراحات مجردة، وبذلك فالتعميم يرقى بالتفكير من مستوى يبحث في الحالات الفريدة والفردية إلى المستوى العام ".[64]

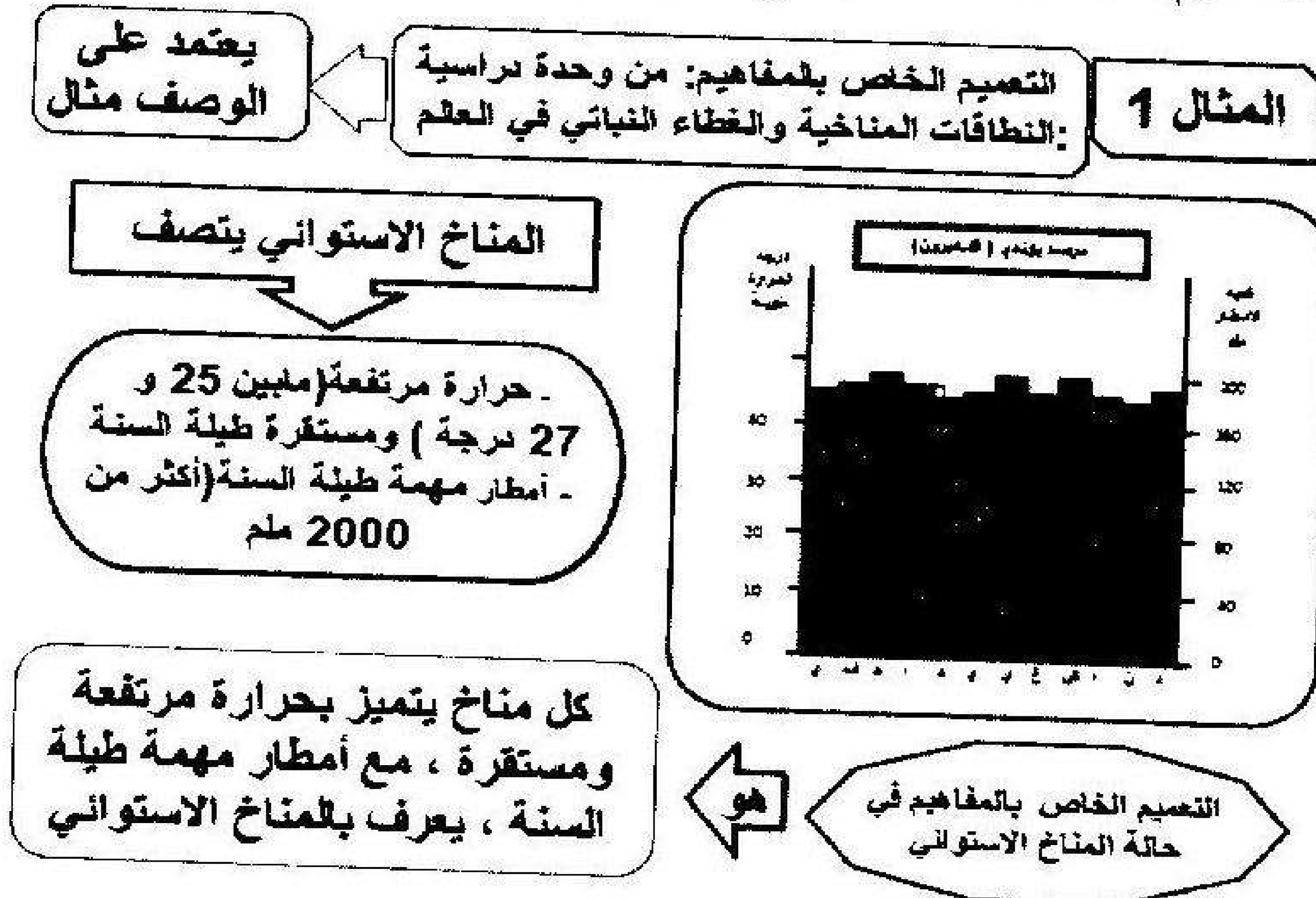
أما وثيقة التوجيهات التربوية فعرفته كالآتي: " التعميم عملية فكرية تهدف إلى تقنين تجربة من خلال صياغة مبادئ أو اقتراحات مجردة تترجم الانتقال من الحالات الخاصة إلى ما هو عام أو كوني. ويقوم التعميم بوظيفتين: العناية بصقل المفاهيم لفائدة الوصف، وسبك المبادئ والقوانين لفائدة التفسير، ويتم هذا السبك من خلال تتبع حالات ورصد العلاقات وتقنينها وبلورتها في شكل تعبير وجيز ".[65]

[64] - M. Zgor, p106

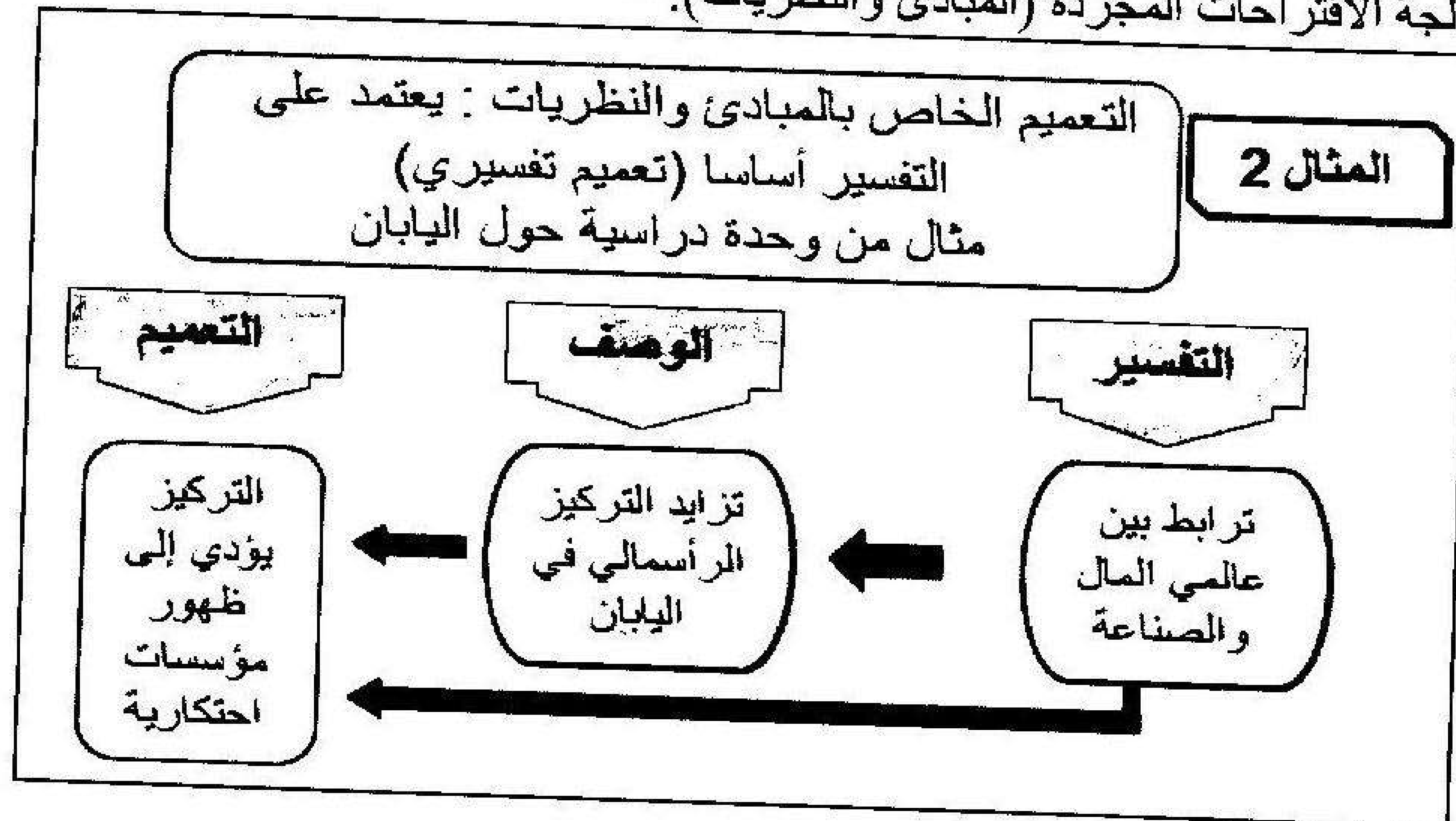
[65]- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

2 - 3 - أنواع التعميمات: لقد ميز زكور بين نوعين من التعميمات:

❖ **التعميم المفاهيمي** :la généralisation conceptuelle: يرتبط بعملية الوصف، ويعنى بمعالجة المفاهيم المستعملة للتعامل مع الظواهر الجغرافية خدمة للوصف.[66]



❖ **التعميم التفسيري** La généralisation explicative: خاص بالمبادئ والنظريات، ويقصد به إنتاج أو توظيف قوانين (مبادئ) ونظريات من أجل تفسير الكيانات المجالية ورصد العوامل المتحكمة فيها؛ فإنتاج المبادئ ينطلق من تعداد دراسة الحالات المتشابهة من المجالات الجغرافية، إنه يهتم بوضع أطر مرجعية في خدمة التفسير، وذلك بمعالجة الاقتراحات المجردة (المبادئ والنظريات).[67]

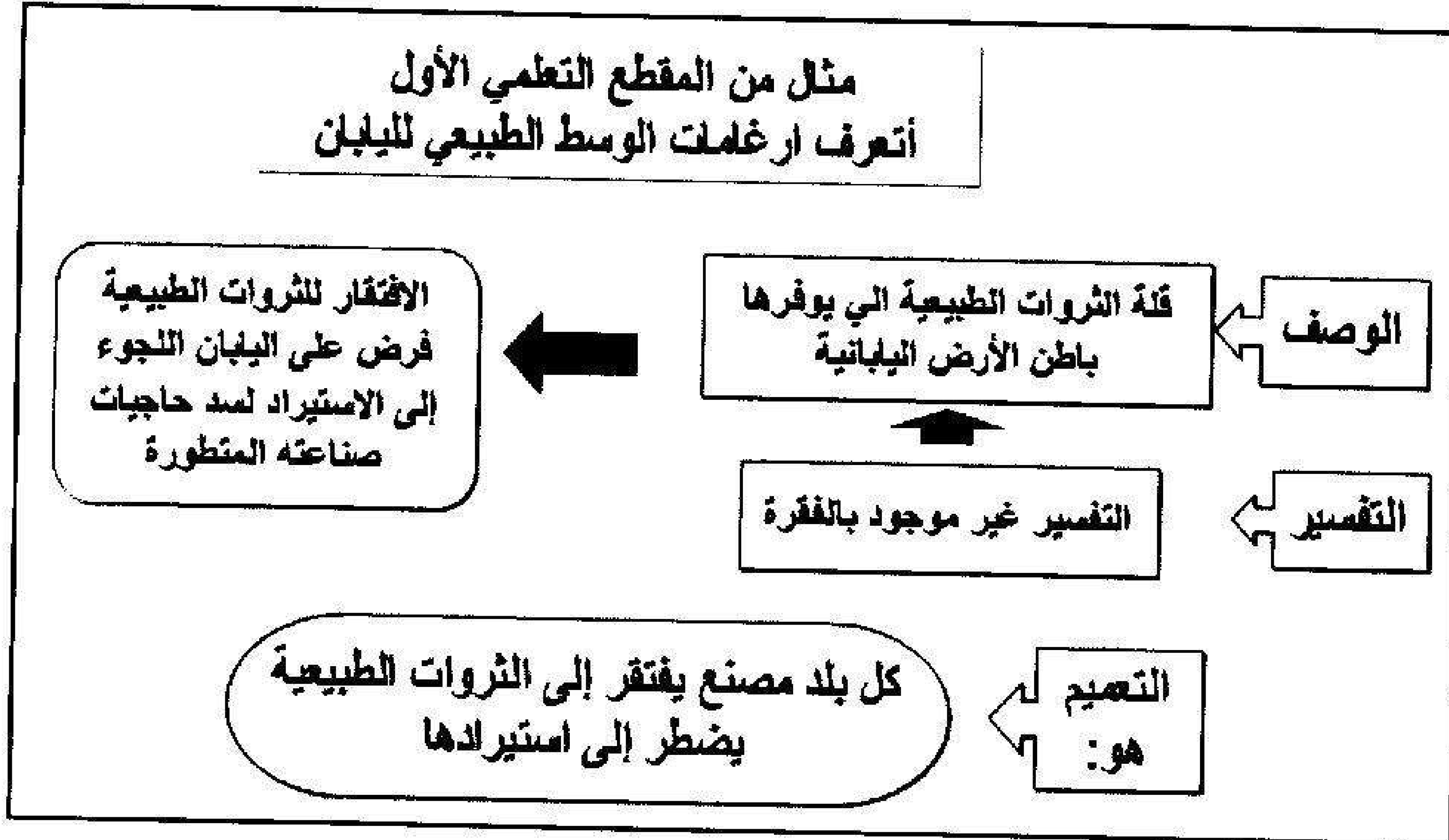


---

66 - قادري محمد عزالدين وآخرون: الأسس الإبيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية عدد9، ط1 الدار البيضاء ص 83

67 - قادري محمد عزالدين وآخرون : نفس المرجع السابق ص -83

3-3- مثال عن حضور التعميم بدرس: «اليابان قوة تكنولوجية "



رابعا: وسائل التعبير الجغرافي:

يعتمد التعبير في الخطاب الجغرافي على عدة وسائل حاملة للمعرفة الجغرافية، تعرف بوسائل التعبير، فهي تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة ، وهي أنواع:

- **وسائل التعبير اللفظي:** أشارت التوجيهات التربوية بأن:" التعبير اللفظي يعتمد الكلمة في تقديم الكيانات الجغرافية وذلك بإبراز صفاتها النوعية والقيم المرتبة لها "[68].

يعتمد التعبير اللفظي على استعمال الكلمة لتبليغ الإرسالية اللفظية، ويشترط فيه اعتماد لغة خالية من البلاغة واستعمال كلمات سهلة واضحة، ومن أبرز وسائل التعبير اللفظي النص الجغرافي،الذي يعتبر بما يحمله من متن معرفي، وسيلة تعبير لفظية مهمة، وتظهر قيمته الديداكتيكية في أن توظيفه، يمكن المتعلم من اكتساب كفايات منهجية فكرية تصب في اتجاه تملك عدة قدرات تتعلق بالتحليل بمرقبيه: البحث عن عناصر أو البحث عن علاقات[69].

- **وسائل التعبير الكارطوغرافي:** يعتمد هذا التعبير على استعمال الخرائط، وهي تعتمد على استغلال أبعاد سطح الأرض لتوطين الظواهر والكيانات الجغرافية، وهي تمتاز: «بطاقات كبيرة في اختزال المعلومات النوعية والكمية مع توطينها"[70].

ويمكن استثمار وسائل التعبير الكارطوغرافي المتعلم من تملك قدرات منهجية، فكرية كانت كالوصف والتفسير والتركيب والتحليل، أو مهارية حس حركية تقوم على إنجاز رسوم خرائطية.

68- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

69 - بلوم، صنافة الأهداف المعرفية تتكون من عدة مراقي رئيسية وفرعية.

70 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي 2009، ص 16

- **وسائل التعبير العددي:** " يتضمن الخطاب الجغرافي معطيات مقدمة بواسطة أرقام، عندما يتعلق الأمر بجوانب كمية تهم الظاهرة أو الكيان المدروسين، ومن إيجابيات التعبير العددي: الدقة والموضوعية ".[71] وتعتمد وسائل التعبير العددي على استعمال الأرقام والإحصائيات سواء كانت واردة في المتن أو على شكل جداول إحصائية (أرقام استدلالية، نسب مئوية، حصيصات).

- **وسائل التعبير المبياني:** يعتمد هذا التعبير على مبيانات أو نماذج هندسية أو أشكال، وبحكم تنوعها فإن الأمر يقتضي اختيار الأنسب تبعا لخصوصيات الإرسالية العددية المعبر عنها، وهو ما: " يسميه جاك بيرتان بمعيار النجاعة (L'éfficacité) التي تفيد أن قيمة كل مبيان تكمن في قدرته على تبليغ محتواه للقارئ في أقصر وقت ممكن مقارنة مع مبيان أو مبيانات اخرى، أي بأقل كلفة ذهنية .Bertin 1973 p139"[72]

- **وسائل التعبير الإيقوني:** تتجلى في الصور، ثابتة كالصورالفوتوغرافية أو متحركة كأشرطة الفيديو، علما بأن التوجيهات التربوية لم تضع الصور ضمن وسائل التعبير، رغم حضورها بقوة في الدرس الجغرافي بالكتب المدرسية، كما ازدادت أهميتها بفعل تطور التصوير الرقمي وانتشار الصور الرقمية، وأصبح بإمكان أي مدرس اعتمادها كدعامة، بعد تهييئها مراعاة لقواعد النقل الديداكتيكي. وتؤدي الصور عدة وظائف أهمها:

- وظيفة مفاهيمية: الصورة حامل لمعرفة جغرافية.
- وظيفة منهجية: الصورة آلية يمكن للمدرس اعتمادها لتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات منهجية كالملاحظة، والوصف، والتفسير، والتعميم .
- وظيفة وجدانية: تتيح الصور للمدرس استدماج قيم معينة مرتبطة بالمنهاج، بحكم أنها قادرة على حمل خطاب غير لفظي يمكن أن يكون أكثر تعبير من أي خطاب لسني ، فصورة أطفال يتعرضون للقتل بسبب الحرب ذات حمولة وجدانية أقوى من أي خطاب لسني

خامسا: الانتاجات الجغرافية:

تعرف بمكونات المعرفة الجغرافية، وهي "الحصيلة المعرفية التي حققتها الجغرافيا من خلال الدراسات المجالية، وتتضمن: الأحداث والمفاهيم والإقتراحات المجردة".[73]

إن الإنتاجات الجغرافية تتمثل في مكونات المعرفة الجغرافية، تلك الحصيلة المعرفية التي يتداولها الخطاب الجغرافي، والتي يمكن تصنيفها إلى: أحداث (حقائق)، مفاهيم، اقتراحات مجردة (تعميمات)، مبادئ ونظريات، وهذه المكونات تخضع لترتيب هرمي.[74]

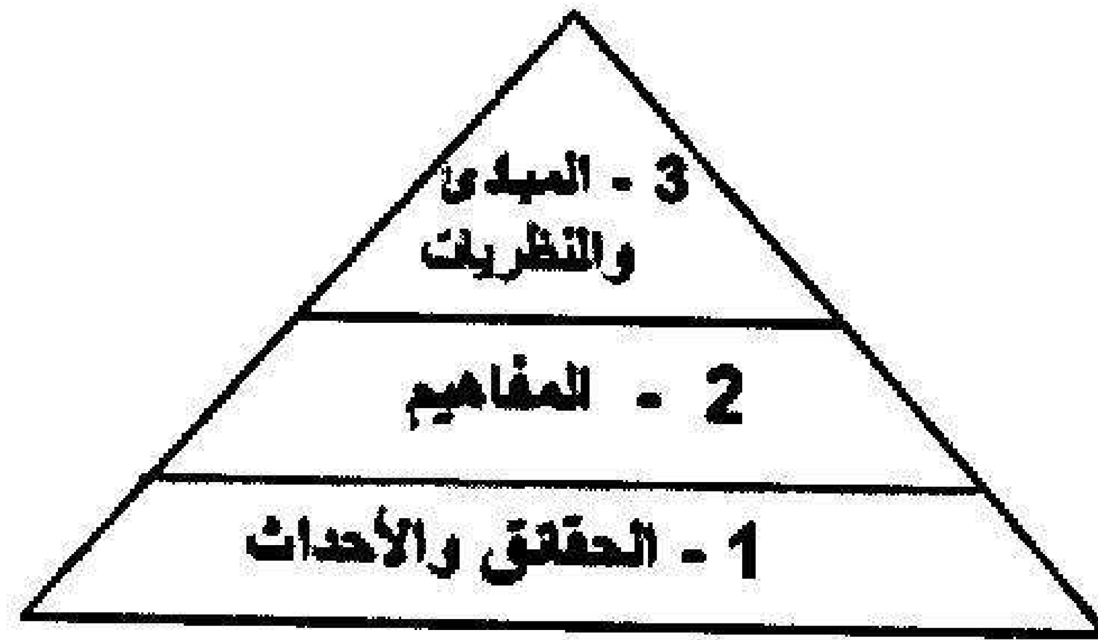
---

71 ـ قادري محمد عزالدين وآخرون : نفس المرجع السابق ص - 95

72 ـ نفس المرجع السابق، ص 96

73ـ التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

74 ـ قادري محمد عزالدين وآخرون : نفس المرجع السابق ص ص – 88-89



1- الحقائق والأحداث الجغرافية:

تعرف التوجيهات التربوية الأحداث الجغرافية بأنها:" تعني الأوضاع التي يوجد عليها المجال المدروس. ويتم الكشف عنها من خلال مقياس محدد ومرجعية نظرية "[75]، فالحقيقة الجغرافية تعرف بأنها جملة يعتقد أنها صحيحة؛ أمثلة:

- تغطي الصحاري نسبة كبيرة من الوطن العربي
- تدور الأرض حول نفسها في 24 ساعة

ومن خصائص الحقيقة الجغرافية ارتباطها بعدة ظروف تجعلها قابلة للتغير، مثال ذلك حقيقة اعتبار الأرض مركز الكون ودوران الشمس حولها، التي سادت بأوربا في العصور الوسطى، قبل أي يحل عصر النهضة هناك، لتفند أبحاث كوبرنيك وجاليلي تلك الحقيقة، وتعوضها حقيقة جغرافية أخرى تفيد بدوران الأرض حول الشمس ...

ويتضمن الخطاب الجغرافي في أي درس عددا كبيرا من الحقائق الجغرافية، مما يفرض على المدرس ضرورة ضبطها وحصر المهم منها عند تقديمه لمختلف الشروح.

أمثلة عن حضور الحقائق الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية:

- يوفر باطن الأرض الياباني ثروات طبيعية ضئيلة؛
- شجعت الدولة القطاع الصناعي منذ عصر الميجي؛
- استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة ومهارتها وقلة تكاليفها؛
- قطاع الصناعات التكنولوجية اليابانية من أقوى الصناعات في العالم.

2 - المفاهيم:

أشارت التوجيهات التربوية بأن "المفاهيم الجغرافية[76] هي موضوعاتية تشمل مفردات اصطلاحية التي تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية حسب المرجعية المعتمدة.

1 -2 - تعريف المفهوم من خلال الأدبيات التربوية وخصائصه:

❖ **تعريفات متفاوتة للمفهوم**: قدمها مختصون في التربية وعلم النفس التربوي:[77]

---

[75]- التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

[76] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

[77]- جودت أحمد سعادة وجمال يعقوب / تدريس مفاهيم اللغة العربية والتربية الاجتماعية ص 65.

عرف ديسيسكو (Dececco) المفهوم بأنه صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء، أو حوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص عامة، ويشار إليها باسم خاص، أما "برونر Bruner " فيعتبرالمفهوم صنفا من المثيرات التي تشترك في خصائص مشتركة جوهرية أو عبارة عن مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها العالم أو الباحث كعناوين يشير كل منها إلى مجموعة الحوادث أو الظواهر ضمن مجال بحثهما.

إن المفهوم كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى عدة حقائق أو أفكار، مثال: الجزيرة مفهوم على شكل كلمة، أو العصور الحديثة مفهوم تجريدي موجز، وقد يشير المفهوم إلى مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة، تم تجميعها معا على أساس خصائص مشتركة، يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين، أمثلة: الحرية / الديمقراطية / الحكومة / الأمة / الدستور.

❖ **مراحل تشكل المفاهيم لدى المتعلم:** حددها برونر Bruner في ثلاثة:[78]

➢ **المرحلة العملية:** تدعى أيضاً مرحلة العمليات المادية أو العمل الحسي، وفيها يكون "الفعل" هو طريق المتعلم لفهم البيئة، من خلال تفاعله المباشر مع الأشياء، في هذه المرحلة يشكل المتعلم الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال، أو أعمال يقوم بها بنفسه؛ فالكرسي ما يجلس عليه، والملعقة ما يأكل بها، وهنا تبرز أهمية التدريس العملي والأداء في تشكيل المفاهيم واكتسابها.

➢ **المرحلة الأيقونية:** ينقل فيها الطفل معلوماته، أو يمثلها عن طريق الصور الخيالية، ويستطيع أن يمثلها برسوم أو صور شبه مجردة.

➢ **المرحلة الرمزية:** هي مرحلة يصل الطفل فيها إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز، حيث يحل الرمز محل الأفعال الحركية، كما تدخل اللغة والرياضيات والمنطق في المهمة التعليمية، وتسمح هذه المرحلة بعملية تركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل أو عبارات دالة معنويا.

❖ أما أوزيبل"Ausubel" فميز بين مرحلتين في تعلم المفهوم:[79]

➢ **المرحلة الأولى:** مرحلة تشكيل المفهوم Concept Formation، وتقوم على الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية أو الصفات المميزة للمثيرات. وتندمج هذه الصفات في تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم، وهي صورة ينميها الطفل من خبرته الفعلية بالمثيرات أو الأمثلة الخاصة.

➢ **المرحلة الثانية:** تدعى بمرحلة تعلم "اسم المفهوم «Concept name وهو تعلم تمثلي، يتعلم الطفل أن الرمز المنطوق أو المكتوب يمثل المفهوم الذي تم تشكيله بالفعل في المرحلة الأولى.

---

[78]- نفس المرجع السابق ص 67.

[79]- نفس المرجع السابق ص 67.

2-2 - أنواع المفاهيم: كثيرة حسب طبيعة التصنيفات المتخذة كمعيار:

- المفاهيم المجردة: العدالة -الحرية -الديمقراطية؛
- المفاهيم المادية: البحيرة -الجزيرة -الغابة -النهر؛
- المفاهيم الجديدة: رائد الفضاء -الطاقة الذرية -الشمال والجنوب؛
- المفاهيم المكانية: خطوط الطول -خط التأريخ الدولي - القارات؛
- مفاهيم الزمن: العصور القديمة -عقد من الزمن -خمس ساعات - منذ عصر قديم؛
- المفاهيم التضاريسية: الجبال الشرقية -السهول - الأنهار؛
- المفاهيم الاقتصادية: المحاصيل الزراعية -الإنتاج الصناعي؛
- المفاهيم المناخية: الرياح -الأمطار - فصل الشتاء؛
- المفاهيم الدينية: المسجد -الكنيسة - البابا؛
- المفاهيم الاجتماعية: الزواج -الرقصات الشعبية.

أمثلة عن حضور المفاهيم الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

الصناعة اليابانية. / عصر الأنوار / اليد العاملة / الثروات الطبيعية / مصادر الطاقة / المعادن / النمو الديمغرافي / البنية الصناعية / التركيز الرأسمالي/ الإنتاج الصناعي / الصناعات الاليكترونية/ المعلوميات الدقيقة/ شبه الموصلات /كيريتسو /المراكزالصناعية /الميغالوبول /تكنوبول/ الصناعات الدقيقة/ الاعاصير/ الامطار الموسمية.

3- الاقتراحات المجردة:

يستعمل زكور هذا المفهوم كمرادف لما تسميه بعض الأدبيات ب " التعميمات" و"المبادئ" و"النظريات"، ويقصد بالاقتراحات المجردة بناءات ذهنية بسيطة تحاول الإحاطة بواقع معقد.[80]

أما التوجيهات التربوية فعرفت الاقتراحات المجردة / التعميمات بأنها: "الإطارات النظرية المجردة المصاغة أو المطبقة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات، وتقدم هذه الإطارات النظرية نماذج تفسيرية تنير طريق الدراسة".[81]

إن التعميمات هي في الأصل مجموعة مفاهيم ترتبط ببعضها البعض بعلاقات، غالبا ما تتخذ شكل مشاريع أو فرضيات لمبادئ أو نظريات، تتحول إلى مبادئ أو نظريات بعد البرهنة عليها.

3-1- تعريف التعميم: عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر، هدفه توضيح العلاقة بين المفاهيم، والتعميم أكثر تجريدا، مثال:

- لا تستطيع أية أمة في الوقت الحضر أن تعيش بمعزل عن الأمم والشعوب الأخرى .
- يمثل الماء الركيزة الأساسية لتطور المناطق الجافة في العالم.

---

80 - M.ZGOR, 1990 .p158.

81- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

2 -3 -أنواع التعميمات: كثيرة منها:

- **التعميمات الوصفية،** تلخص مجموعة من الحقائق أوالظروف الخاصة بالدراسات الاجتماعية مثال: ينتسب السكان إلى مجموعات بشرية عرقية متنوعة؛
- **التعميمات التفسيرية،** تقنن السبب والنتيجة. مثال: تؤثر البيئة الطبيعية في الطريقة التي يعيش بها السكان؛
- **التعميمات المعبرة عن قيمة اجتماعية،** مثال: عندما تنكر الحرية على أي شخص أو مجموعة تصبح حرية الناس في خطر؛
- **التعميمات المعبرة عن قوانين أو أونظريات أو مبادئ،** مثال: يعتبر الشراء بالتقسيط من أكثر طرق الشراء تكلفة.

أمثلة عن حضور التعميمات الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

- كلما افتقدت دولة مصنعة للثروات الطبيعية، تضطر إلى استيرادها من الخارج؛
- لما تتضافر جهود الدولة وديناميه اليد العاملة والتنظيم الفعال، يتمكن البلد من بناء قوة صناعية مهمة؛
- الساكنة ذات المستوى التعليمي والتأهيل التقني الجيد عامل مهم في قوة الاقتصاد؛
- التركيز الرأسمالي يؤدي إلى وجود مؤسسات كبرى تحتكر الإنتاج؛
- عندما يتم تحفيز العمال المهرة المتشبعين بروح المواطنة، فإنهم يساهمون في رفع الإنتاجية؛
- تعتبر متقدمة كل دولة ارتقت بصناعاتها نحو الصناعات العالية التكنولوجيا.

تحضر التعميمات بشكل مضمر داخل المعرفة الجغرافية الموجودة بالدرس، لذا يتعين على المدرس الانتباه إليها وحصرها ودفع المتعلمين إلى استكشافها والتوصل إلى بناءها لتعميق تعلماتهم بعيدا عن كل سطحية.

خلاصة: إن الإصلاح الذي انخرطت فيه الجغرافيا استند لأول مرة على مرجعيات ديداكتيكية، تأخذ بعين الاعتبار مستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، وما حصل من تطورات معرفية منهجية في هذه الحقول المعرفية، كما أن هذا الإصلاح اتخذ من الكفايات والقيم مدخلا بيداغوجيا، وهو مدخل يتبنى النموذج المتمركز حول المتعلم في تفاعله مع المحيط، ويقوم على جملة من الكفايات المفاهيمية والمعرفية والمنهجية والتواصلية والمواقفية.

المبحث الثالث
المدخل البيداغوجي
التدريس وفق المقاربة بالكفايات

1 - مفاهيم أساس في ظل المقاربة بالكفايات:

❖ **الإنجاز La performance:** يعتبر الانجاز مؤشرا دالا على درجة تحقق الكفاية، ويقصد به آداء مهام في إطار أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح، أي " ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد؛ وهو بهذا المعنى يقترن بمفهومي الاستعداد والقدرة،"[82] ويدقق برونير Bruner مفهوم الانجاز أكثر بقوله إنه «سلسلة من الأفعال والعمليات القابلة للملاحظة والقياس حسب معايير محددة"[83]، ويعبر الإنجاز عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم.[84]

❖ **المهام :Les taches** الكفاية قدرة على أداء مهمات محددة، فمفهوم " المهمة " أساسي للإحاطة بمدلول الكفاية، والمهمة تتحقق عبرمجموعة أعمال وإنجازات يقوم بها المدرس والمتعلم، توظف فيها مهارات معينة، إن المهمة في بيداغوجيا الكفايات تقابل مفهوم السلوك في بيداغوجيا الأهداف.

❖ **النشاط: L'activité:** لا توضع الكفاية رهن إشارة المتعلم لتملكها جاهزة بشكل مباشر، وإنما يتم بناؤها من طرفه عبرأنشطة؛ فالكفاية ذات ارتباط بالفعل؛ لا تتجسد إلا من خلاله، ومن خلال النشاط الذي يقوم به المتعلم.

❖ **الوضعية:La situation** سياق خاص يتم فيه تعبئة الموارد المراد تعلمها، ويقسمها البعض إلى نوعين؛ الوضعية الديداكتيكية هدفها تنمية تعلمات جديدة واكتساب موارد متنوعة، والوضعية الهدف هي الوضعية التي تهدف إلى تشغيل/ تفعيل كفاية ما.

❖ **الموارد:Les ressources** الموارد تعني المعارف المفاهيمية والمهارات المنهجية الفكرية والعملية، فهي كل ما اكتسبه الفرد عن طريق التعلم وما يتوفر عليه للقيام بإنجاز ما... تشير إليها عدة كتابات باسم المعارف بمفهومها الشامل: معارف، معارف الفعل، معارف الكينونة.

❖ **الاستعداد L'aptitude:** الاستعداد قوة داخلية تجعل الفرد قابلا للاستجابة لأداء معين بناء على ما اكتسبه، منها القدرة على الانجاز والمهارة في الأداء، وتضاف إلى هذه

---

[82]- عبد الكريم غريب، 2002 الكفايات واستراتيجية اكتسابها منشورات عالم التربية المغرب ، ص:56

[83] - Bruner- Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. pp 21- 23

[84] - الزيات فتحي 2004 علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات مصر، ص 2

الشروط المعرفية والمهارية شروط سيكولوجية؛ فالميل والرغبة شرطان أساسيان لتولد الاستعداد، لأن هذا الأخير يعتبر أداء متوقعا سينجزه الفرد في علاقة بعاملي النمو والنضج، يصل إليه الفرد عندما تتوفر شروط ذلك، قد يوظف أو لا يوظف من طرفه، أثناء قيامه بعمل أو مهمة ما[85].

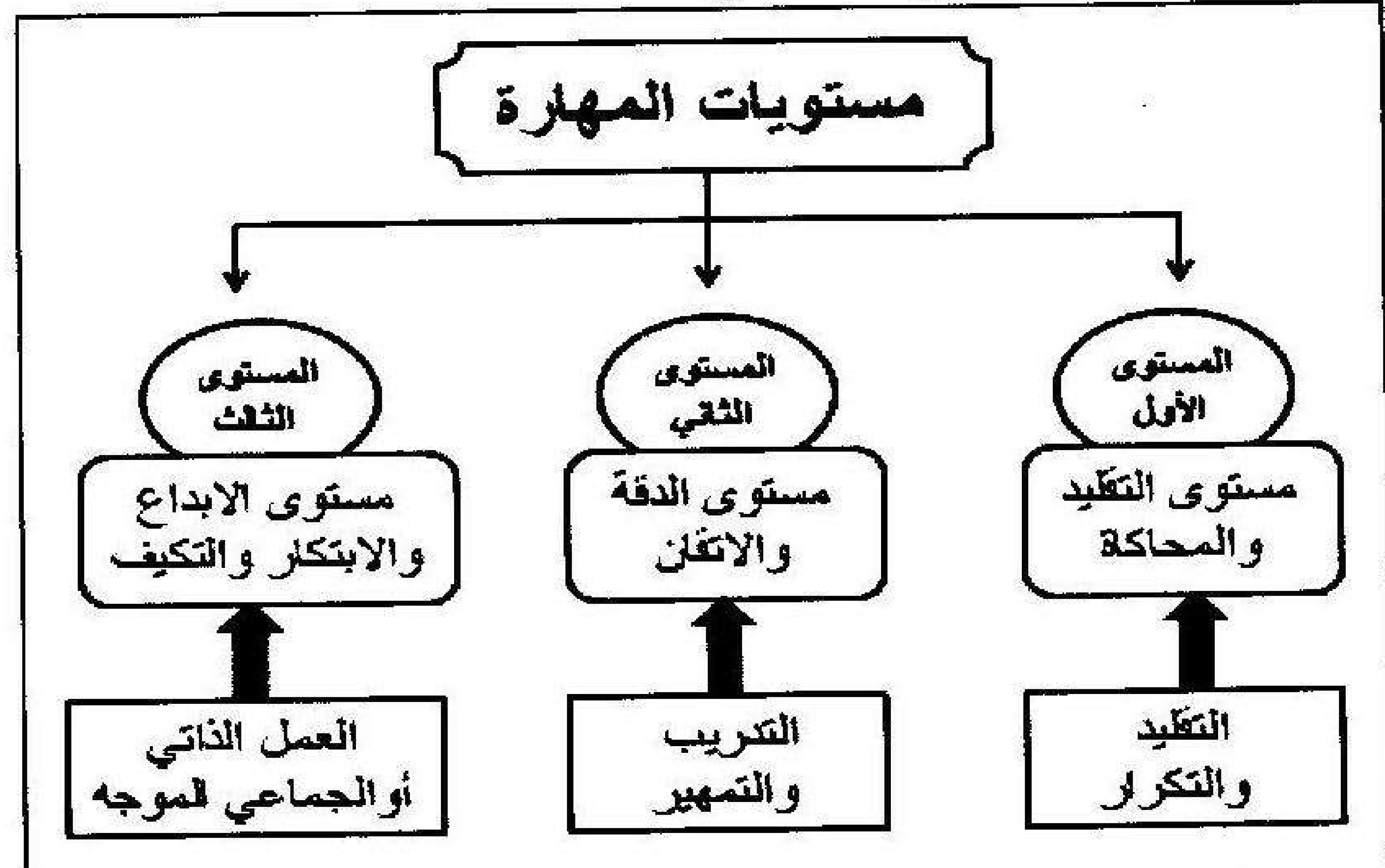
❖ **المهارة L'habilité :**

➢ **تعريف**: هي "مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة، تؤشر على الأداء المتقن القائم على الفهم"،[86] يتمكن الفرد في ظل تملكها من أداء مهام محددة بإتقان يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي.

والمهارة محصورة ضمن كفايات معينة تنتج عن أنشطة تعلمية بغرض تمكين الفرد من أداء مهام معينة بشكل دقيق، كما تكون المهارة هدفا من أهداف التعلم، يولد اكتسابها قدرات لدى المتعلمين لأداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في المهارة.

➢ **أنواع المهارة**: يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المهارات على المستوى التربوي:
- مهارات حركية، يدوية / جسدية.
- مهارات لفظية: مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.
- مهارات تعبيرية مثل الرسم والموسيقى والرقص.

➢ **مستويات المهارة**: تتحدد في ثلاثة، هي:[87]



➢تتميز المهارات بتدرجها من البسيط إلى المعقد: ميز الباحث السويسري في سوسيولوجيا التربية "فليب بيرنو" بين المهارات والكفايات باعتبارها مهارات معقدة؛

[85] - غريب عبد الكريم: نفس المرجع السابق ص 53

[86] - Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed.NATHAN, 1981,P 181

[87] - قادري محمد عزالدين نفس المرجع السابق ص 20

فالمهارة في معناها الضيق لا تتطلب سوى تعبئة موارد محدودة توظف لمعالجة قضايا بسيطة، تمكن من توجيه الفعل وتجاوز الصعوبات، بغرض حل نوع واحد من المشاكل، أما الكفايات فإنها تدخل في مجال أوسع، مجال اتخاذ القرارات والفعل، توظف أثناء مواجهة وضعيات مفردة أومعقدة، تقتضي ابتكار أو بناء أجوبة دون الرجوع إلى مصنفات الأجوبة المعدة سلفا[88].

❖ **أهداف التعلم /Les objectifs d'apprentissage:** هي آلية لأجرأة الكفاية، وتعني ممارسة قدرة على محتوى معين يكون موضوع تعلم مرتبط بموضوع محدد، وتصنف إلى: أهداف معرفية، ومهارية، وسوسيوعاطفية.

وتستهدف أهداف التعلم المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة تبعا لطبيعة القدرة:

- المعارف savoirs: تتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم؛
- معارف الفعل:savoir faire تتمثل في تطبيق قدرة منهجية / حس ـ حركية على موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن؛
- معارف الكينونة savoir être : يمكن تحقيقها بتطبيق قدرة وجدانية على موضوع التعلم.

❖ **القدرة/ La capacité**

➢ يعرف فيليب ميريو(PH. MEIRIEU) القدرة بأنها نشاط ذهني ثابت وقابل للتطبيق في مجالات معرفية متعددة، ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل (savoir-faire). ويؤكد "ميريو" في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبدا في وضع خالص ويكون تمظهرها دوما مرتبطا بمحتويات دراسية[89].

➢ إن القدرة مفهوم افتراضي يختزل مجموع العمليات الفكرية والوجدانية التي تتحول المعارف المكتسبة عبرها الى وظائف ملموسة، فهي جملة الامكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، لأداء مهام ونشاطات مختلفة: جسمية أو عقلية أو مهنية، مثل النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، أوأداء فعل ما.

➢ خصائص القدرة[90]: يمكن إجمالها في:

- العرضانية Transversabilité: تتخذ أغلب القدرات خاصية الامتداد، إذ يمكن تفعيلها في مجموع المواد الدراسية، وفي مستويات تعليمية مختلفة.
- التطورية:Evolutivité تنمو القدرات لدى الفرد عبر الزمن بنموه فيزيولوجيا وعقليا، كما تتراجع أو تتلاشى.
- التحويل:Transformation في وضعيات جديدة، وعن طريق الاحتكاك بالبيئة، وبقدرات أخرى ، تتفاعل وتتولد عنها تدريجيا قدرات جديدة أكثر إجرائية.

---

[88] - حسن شكير، مدخل الكفايات والمجزوءات، ص41

[89] - MEIRIEU. PH ; Apprendre...Oui, mais comment ? 1990, p. 181.

[90] - ROGEIERS. X, Savoirs, Capacités et compétences à l'école : Une quête de sens, 1999,pp.24-31

- عدم القابلية للتقويم:Non évaluabilité بسبب صعوبة تقويم مستوى التحكم في قدرة معينة بكيفية موضوعية، وذلك لما يميز القدرة من خصائص مرتبطة بعامل الزمن واختلاف الوضعيات.

❖ **الكفاية/ La compétence.**

اختلف تعريف الكفاية، انطلاقا من الحقل الذي استعملت فيه؛ ففي حقل اللسانيات استعمل نعوم تشومسكي 1957 مصطلح الكفاية اللغوية، وفي مجال التكوين المهني كان دخول مفهوم الكفاية إلى مجال الشغالة (L'Ergonomie) قد تم سنة 1984 على يد الفرنسي " دومنطمولان" (Demontemolin)، وقد اقتبس قطاع التربية مفهوم الكفاية، حيث أخذت به عدة دول، منها المغرب، بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في شهر يناير2000، والذي اعتبر المقاربة بالكفايات خيارا استراتيجيا لإصلاح منظومة التربية والتكوين[91].

▪ **مفهوم الكفاية في المجال التربوي:**

➢ تعريف فيليب بيرونوPhilippe PERRENOUD : عرف فيليب بيرونو الكفاية بأنها " القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محددة من الوضعيات، قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تنحصر فيها، فالكفايات ليست معارف في حد ذاتها، إنها تستخدم وتدمج وتعبئ معارف إعلانية وإجرائية وشرطية."[92] وقد أشار في مؤلف آخر إلى أن الكفاية هي "قدرة الشخص على تعبئة موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات."[93]

➢ تعريف روجيرس Xavier ROEGIERS: الكفاية هي" قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية-مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات".[94]

➢ تعريف لوبوترف Le Boterf: الكفاية حسب"لوبوترف" هي "معرفة التصرف"[95]. تعريف بسيط يحيل على مجموعة من العمليات المعقدة والمتداخلة؛ فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة وإدماج وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مواقف، تمثلات...) في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو إنجاز مهام.

➢ تعريف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد: يعرف الكفاية باعتبارها "نسقا من المعارف المفاهيمية والمهارية والتي تنظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مهمة – مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم."[96]

➢ تعريف اللجنة التقنية المتخصصة (مادة الاجتماعيات الرباط): الكفاية هي" مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية

---

[91] - حسن شكير، 2002مدخل الكفايات والمجزوءات، ص 35

[92] - PERRENOUD.PH., Construire des compétences dès l'école, Edition ESF, 1998, p.7

[93] - PERRENOUD.PH1999., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Ed, Paris, , p.17

[94] - ROEGIERS.X2000. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université, , p.66.

[95] - LE BOTERF.G. 1994, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, , p.32

[96] - عبد الكريم غريب معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية (9 -10)، نشر عالم التربية ط: 2، 1998

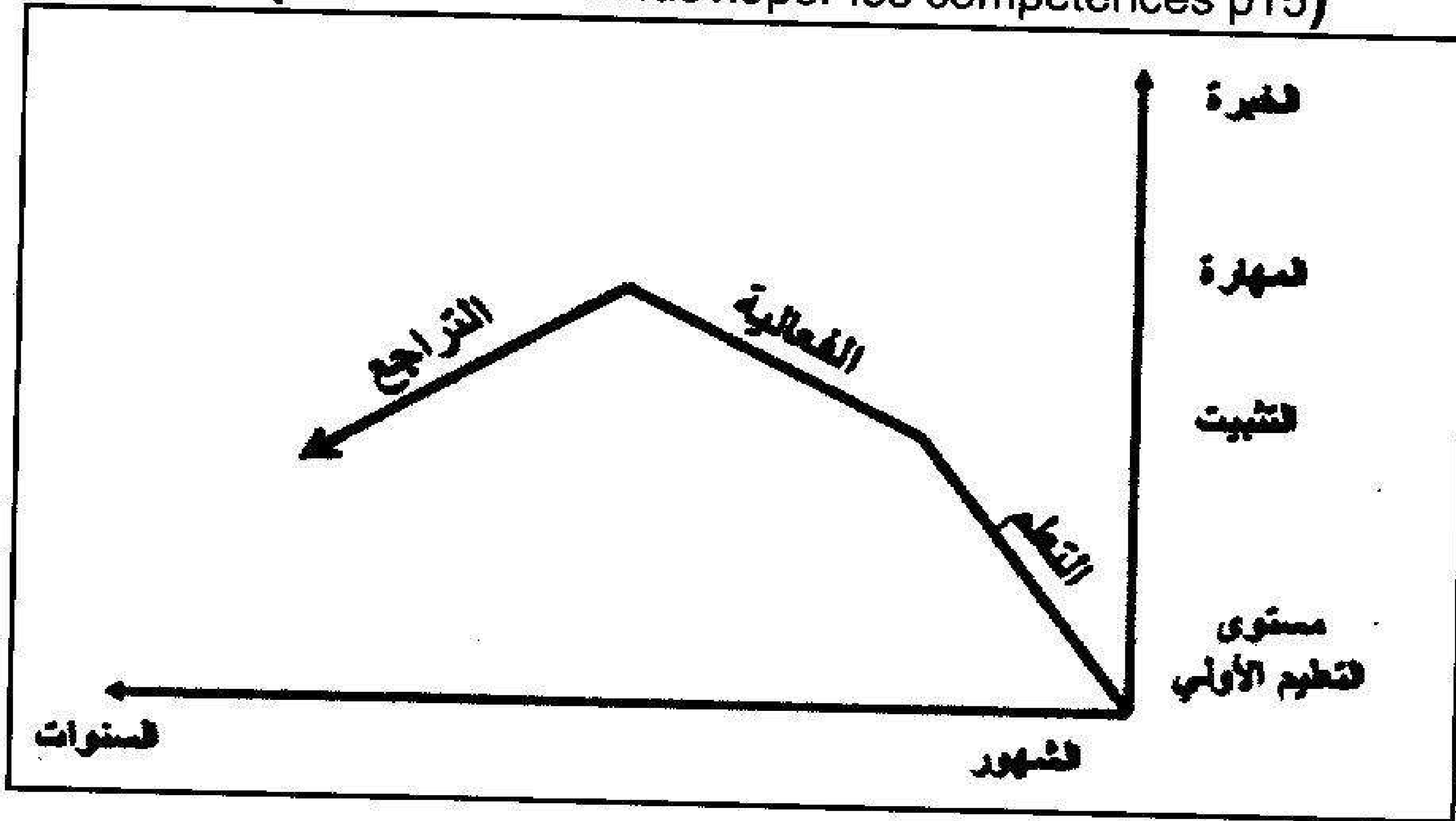
واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة".[97]

- **خصائص الكفاية**

➢ **الكفاية معطى غير ثابت:** إن التحكم في الكفايات ليس مسألة مستقرة ونهائية، فهي تمر بعدة مراحل هي: النشوء ثم التطور وأخيرا التراجع[98]، إن الكفايات تتطور، وتنمو بفعل التعلم وتملك المهارة، وتترسخ بفعل التحكم في المهارة بدقة وتملك الخبرات الكفيلة بتوظيف الكفاية في وضعيات جديدة، وقد تتعرض الكفاية للتراجع بفعل توقف التعلم والتدريب مما يؤدي إلى افتقاد المهارات والخبرات الضامنة لاستمراريتها، ومن تم يصبح تحكم الفرد في الكفاية، مسألة غير أبدية أوثابثة. وقد جسد أندري كيتيت دورة حياة الكفاية الفردية من خلال الرسم التالي:

دورة حياة الكفاية الفردية

[99](André GUITTET.devloper les compétences p15)



➢ **الكفاية تكتسب بعد مسار تكويني:** إن اكتساب الكفاية يقتضي تعبئة موارد متنوعة، تبعا لنوعية الكفاية المستهدفة بالتملك، خلال مسار تكويني محدد هو بالنسبة للمتعلم أسدس أو موسم دراسي أوعدة مواسم ، ويقوم المعني بالأمر بتفعيل هذه الموارد في وضعيات جديدة، تساعده على اتخاذ قرارات مناسبة وحل مشكلات معترضة، قد تطرح أمامه مثلا خلال محطة الامتحان الاشهادي لآخر الموسم. خلال هذا المسار يتم توظيف المكتسبات القبلية لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة، وعليه فالكفايات مجال لإعادة توظيف عدد كبير من التعلمات الدقيقة.

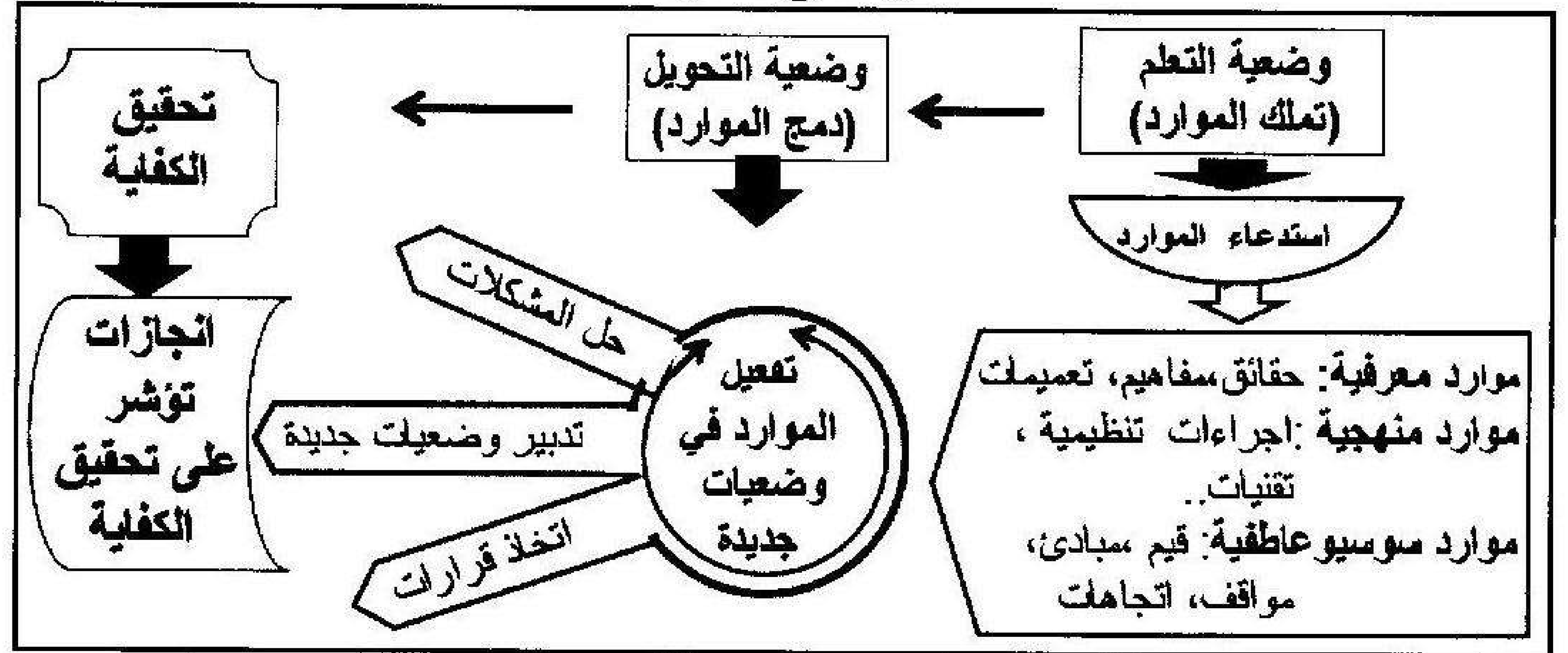
---

97 ـ تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، ص65

98 ـ حسن شكير،2002، نفس المرجع السابق، ص 40

99 ـ حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص40

مسار تحقق الكفاية[100]



➢ **الكفاية ذات طابع وظيفي وسلوكي:**

الكفاية وظيفة: تشمل أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذي مغزى، أنها:

- نشاط إرادي واعي: يقوم الفرد خلاله بتفعيل موارد كفاية معينة في وضعية جديدة، يستجيب لعدة منبهات، ويختار موارد محددة من معارف ومهارات، ويستبعد الاستجابات التي لا تنسجم مع ما يقتضيه النشاط؛
- نشاط وظيفي: يوظف خلاله الفرد قدراته ومكتسباته لإنجاز عمل أو تحقيق هدف معين؛
- نشاط هادف: لكل كفاية هدف محدد، يسعى الفرد لوصوله عبر تفعيل موارده.

الكفاية سلوك شمولي قابل للملاحظة والقياس، معقد؛ لا يمكن تقويم الكفاية مباشرة بنعم أو لا، كالسلوك البسيط. ونهائي لن يتمكن المتعلم من امتلاك الكفاية إلا بعد تعلمات مبرمجة على مدى طويل.

- **خصائص أخرى للكفاية:** يشير روجرز إلى أن الكفاية[101] تتميز ب:

➢ **تعبئة وتفعيل الموارد Mobiliser les ressources:** إن تملك الكفاية يقوم على تملك الموارد المختلفة، وتفعيلها فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة بغرض توظيفها في وضعيات أخرى، وإذا كان تعريف الكفاية عند جل الباحثين يركز على تحريك وتفعيل المعارف أكثر من التركيز على المعرفة في حد ذاتها فلأن المعرفة المراكمة لا قيمة لها إلا إذا تم تشغيلها في سياقات جديدة.

➢ **النسقية Systèmisme والادماج Intégration بين الموارد:** لا تكتسي الموارد أهمية في حد ذاتها بل في القدرة على التوليف والربط بينها. ويتعلق الأمر هنا بالإندماج

---

[100] - حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص39

[101] - قادري محمد عزالدين وآخرون: الأسس الإبيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، ، دراسات تربوية، عدد9 ، ط1 - ص ص 23 -24.

عند البعض والنسقية عند البعض الآخر، وهو ما يقتضي تعبئة المكتسبات وتفعيلها لتوجيهها نحو إنجاز مهمة ما.

➢ **الارتباط بفئة من الوضعيات** :Relation à une famille de situation تتم الكفاية في سياق وضعيات معينة، تدل على إمكانية التحويل بتوظيفها في وضعيات جديدة.

➢ **الوظيفية Fonctionnalité:** تنطلق الكفاية من وضعية تساؤلية بهدف التوصل إلى حل، فهي إذن غائية، إن امتلاك المتعلم للموارد يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة

➢ **الارتباط بالمادة الدراسية:** إذا كانت القدرات عرضانية، فان الكفايات غالبا ما ترتبط بالمادة الدراسية، تتحدد انطلاقا من وضعيات، تطابق مشكلات، وقضايا نوعية مرتبطة بالمادة الدراسية.

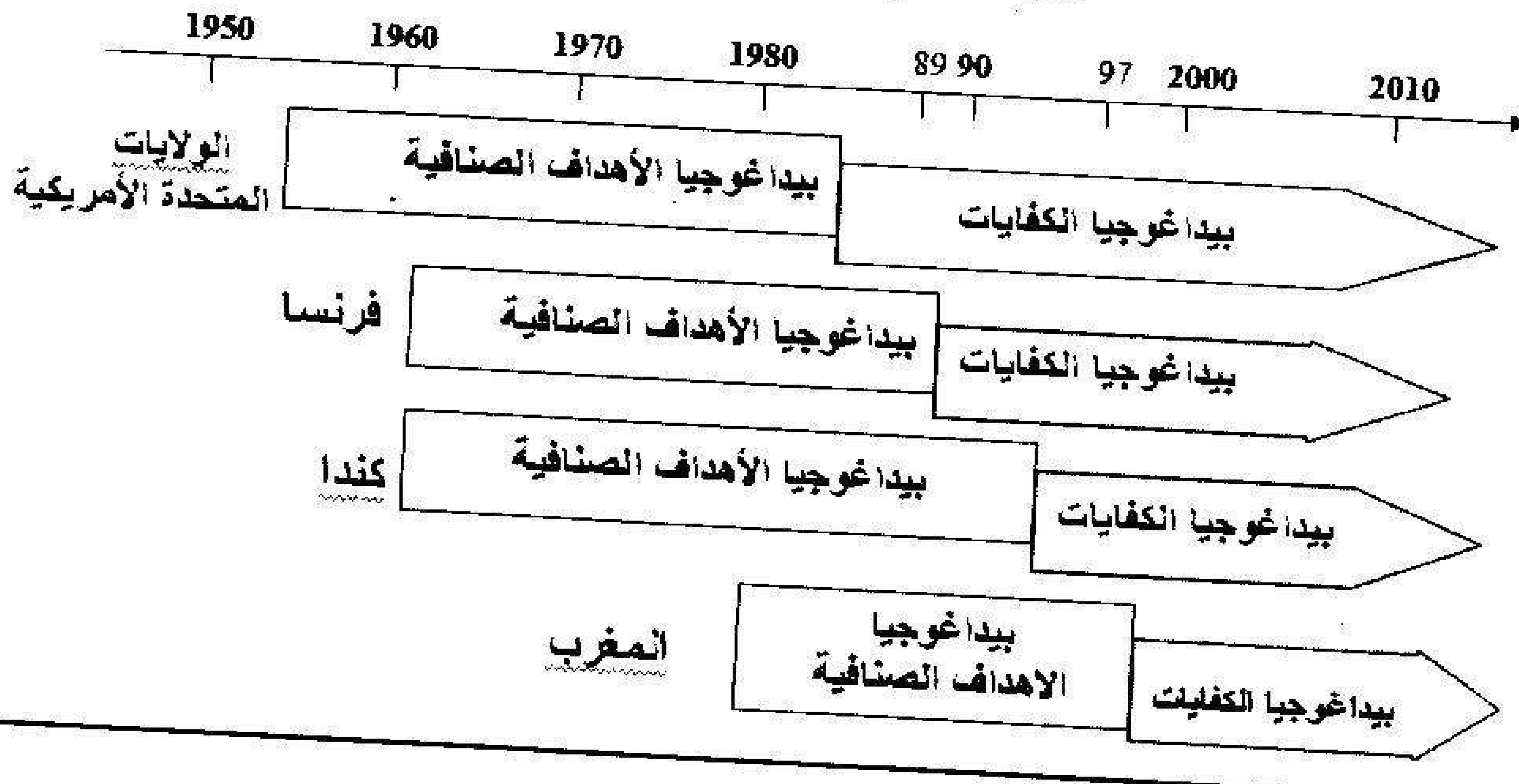
➢ **القابلية للتقويم Evaluabilité:** خلافا للقدرة، فالكفاية تتميز بقابليتها للتقويم، اذ من الممكن قياس نوعية المهمة المستهدفة ونوعية النتائج المتوصل إليهافي علاقة بكفاية ما.

<u>خلاصــــــــــة:</u> يحيل مفهوم الكفاية على مجموعة من القدرات المتصلة بمختلف مجالات شخصية الانسان، فان معظم الدراسات تقترح على مستوى الأجرأة تفكيك الكفاية الواحدة الى مجموعة من القدرات التي تتحقق بدورها عبر تسطير أهداف التعلم متنوعة؛ معرفية أو حسية حركية أو سوسيوعاطفية.

2- التدريس بالكفايات بالمغرب: السياقات والمرجعيات

1 -2 - السياقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

❖ **تاريخ تبني بعض الدول للتدريس بالكفايات.**



❖ السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات[102] (بتصرف):

خط زمني يوضح السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات

بداية العصور الحديثة	**اتجاه المجتمعات الرأسمالية نحو العقلنة(العقلانية).** (العقلانية مست الاقتصاد أساسا ...)
1920	**تطور التايلورية في المجال الصناعي... ← دفعة قوية للاقتصاد الأمريكي والأوربي.** ← حاجة المؤسسة الصناعية إلى يد عاملة مؤهلة في جوانب دقيقة (التخصص)
1930	الأبحاث الاولى في بيداغوجيا الأهداف (عقلنة الحقل التربوي والبيداغوجي)
1940	
1950	بداية إقرار عدة دول للتدريس بواسطة الأهداف.
1960	
1970	**عدة تحولات مست الاقتصاد العلمي بفعل الثورة التكنولوجية:**
1980	⇦ تطور صناعي هائل / صناعات جديدة ⇦ تطور على المستوى التنظيمي وآليات الاشتغال
1990	← حاجة المقاولة إلى يد عاملة مؤهلة تأهيلا شموليا عاليا
2000	**تبني المغرب لبيداغوجيا التدريس بالكفايات**

لم يعد المطلوب هو إتقان مهارات دقيقة (أهداف بسيطة) بل مهارات ذات مستوى عالي إذ أصبحت الآلة هي التي تقوم بتلك الأعمال والمهارات البسيطة عبر برمجتها على ذلك بفعل تطور المعلوميات والروبوتيك"[103].

❖ السياق البيداغوجي لظهور المقاربة بالكفايات:

- ارتبط تحول عدد كبير من الدول من بيداغوجيا الأهداف إلى التدريس بالكفايات بعدة عوامل من أهمها الانتقادات التي تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف الإجرائية؛ كاعتمادها مرجعية التيار السلوكي، وحرصها على تقديم تعليم جماعي، وتعاملها مع التلاميذ كمجموعة متجانسة، واعتماد عدة صنافات من الأهداف متعددة المراقي، مما أدى إلى تجزئة المهام وتراتبية المعارف (تعدد المراقي الرئيسية والفرعية)، إضافة إلى عجزها عن التوطن في الواقع السوسيو-تربوي، ونتيجة لذلك أفرزت بيداغوجيا الأهداف عدة سلبيات[104]، من أهمها:

➢ الإفراط في الأجرأة ⟵ إفقاد العملية التعليمية لأهدافها البعيدة.

---

102 - قادري محمد عزالدين واخرون ، نفس المرجع السابق ص 16 (بتصرف)

103 - نفس المرجع السابق، ص 16

104 - نفس المرجع السابق، ص ص 16-17.

- تجزيء العملية التعليمية التي أصبحت عملية أكثر ميكانيكية.
- التركيز على المهارات والأهداف الإجرائية مقابل تهميش الأهداف المعقدة والمركبة.
- الارتباط بالصنافات وتغييب منطق المواد الدراسية وبعدها الإبيستيمولوجي.
- الاستناد إلى المدرسة السلوكية مما أدى إلى قصور في فهم تعقيدات السلوك البشري.

▪ الاقتناع بعدم جدوى وبصعوبة حفظ وتخزين المعرفة في الذاكرة في ظل ثورة المعلوميات، فرض التحول:

- من بيداغوجيا المضمون، حيث أداء المتعلم مرتبط بما يحمله من معارف / Le savoir.
- إلى بيداغوجيا الكفايات، حيث التعلمات تتمحور حول المتعلم وما ينبغي أن يكون قادرا على القيام به Le savoir faire.

❖ **السياق التربوي العالمي:** ظهر مصطلح الكفاية في البداية في مجال اللسانيات سنة 1965 مع تشومسكي Chomsky، ثم تكيف فيما بعد مع سياقات أخرى، حيث استعمل بشكل كبير في الخطاب المقاولاتي، ووجد توظيفه الإجرائي في مجال الشغل سنة 1984، وبعد ذلك أدخل هذا المفهوم إلى المجال التربوي.

أصبح التكوين بواسطة الكفايات خيارا عالميا، لتجاوز الأزمة التي عرفتها أغلب الأنظمة التربوية، وأخذت به دول العالم منذ ثمانينيات القرن الماضي: كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، بلجيكا، فرنسا...كما أخذت به عدة دول نامية في إفريقيا والعالم العربي، من ضمنها المغرب، وخاصة بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).

❖ **الوظائف الجديدة للتربية والمدرسة:** أصبح شعارالمدرسة في القرن21 "التعليم للجميع" مطلبا اجتماعيا تنادي به جميع الفئات والمنظمات، وتجاوز دورالمدرسة مستوى منح المتعلمين تربية وتعليما يجعلهم مواطنين صالحين، ليرقى إلى مؤسسة تتوخى تحقيق الجودة لدى روادها؛ وجودة التعليم تقتضي اعتماد:" أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظومة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات المستفيدين من عملية التعلم، أو تحقيق أفضل خدمات تعليمية...بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة." [105] كما أصبح دور التربية يتمثل في تنمية الكفايات، كفايات تؤهل المتعلم لمواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية، وأصبح دور المدرس يتجاوز تقديم المعارف الجاهزة إلى إكساب المتعلم منهجية الوصول إلى تلك المعارف وبنائها.

❖ **مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات لمراجعة المناهج الدراسية[106]:** يعتبر بعض الباحثين بأن مدخل الكفايات يشكل قطيعة مع بيداغوجيا الأهداف، لكن البعض الآخر يرى

---

[105]- عبد الرحمان التومي2005، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، وجدة، ، ص.23.
[106]- شكير حسن، وآخرون: المنهاج، الكفايات، التقويم: المحور الثاني، ص 32.

خلاف ذلك، إذ يعتقد بأن هذا المدخل هو بمثابة تصحيح أو جيل ثان لها، لكون التدريس بالكفايات يمكن من:

- إرجاع الهوية للمواد الدراسية باستحضار مكونات المدخل الابيستيمولوجي للمادة.
- التركيز على الخطوات المنهجية، بدل الأهداف الجزئية المنعزلة؛
- التعامل مع المعارف كموارد بوظيفية باعتبارها وسائل للعمل، وقابلية استعمالها لتكون موضوع تعلم، مع إدماج هذه المعارف في سياق يتيح إمكانية التحكم التدريجي فيها؛
- التنمية التدريجية للكفايات خلال سيرورة تعليمية تعلمية متوسطة أو طويلة المدى؛
- جعل المتعلم(ة) محور العملية التعلمية، والتركيز على إنجازه القابل للملاحظة؛
- اعتبار مفهوم الاستقلالية أحد المفاهيم المهيكلة لمدخل الكفايات من خلال دفع المتعلم، وباستمرار إلى تفعيل مكتسباته وموارده الداخلية والخارجية في حل مشكلات وتدبير وضعيات واتخاذ قرارات؛
- التركيز على عملية التحويل باعتبارها غاية وهدف للمقاربة بالكفايات؛
- ربط المتعلم بمحيطه عبر إحكام الصلة بين المعارف المدرسية والممارسات الاجتماعية، والانفتاح على المحيط.

❖ السياق العام الذي واكب تبني المغرب لبيداغوجيا الكفايات:

إن الحركية الإصلاحية التربوية والبيداغوجية التي انطلقت بالمغرب سنة 2000 أتت في سياق تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، شهدها المجتمع المغربي، وخارجية شهدها العالم.

وقد ركز إصلاح المنظومة التربوية المغربية على التشبث ب:

- الأصالة: يعكسها التشبث بالأصول الثقافية والحضارية والدينية للمجتمع المغربي.
- المعاصرة: الانفتاح على الحضارة المعاصرة، خاصة بعد أن أصبح التحكم في حجم المعلومات يشكل تحديا للمجتمعات، بسبب انفجار المعرفة وسهولة الوصول إلى مصادرها، لتطور وسائل الاتصال، مما فرض الحاجة إلى مقاربات تربوية جديدة، تمكن المتعلم من استثمار المعلومات بما ينسجم وحاجات مجتمعه، فكان اختيار بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم اختيارا للمرحلة.

لقد أعطى الميثاق الوطني لمواصفات وكفايات التعليم والتكوين، عناية خاصة ضمن إستراتيجية الإصلاح، إذ أكد على ضرورة العمل على إنجاح المتعلم في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه، ومما جاء فيه بهذا الخصوص: "يمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة (مادة 7)، واستيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم (مادة 61)

- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع

محيطهم المحلي والوطني والعالمي (مادة 61)، واكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط السوسيواقتصادي للمدرسة (مادة 61).

2-2- المرجعيات والمنطلقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

يستمد التدريس بالكفايات خلفيته المرجعية من عدة مجالات أهمها:

❖ **مجال علم النفس:**

- نتائج علم النفس الفارقي: هناك فوارق بين المتعلمين، ولكل متعلم إستراتيجيته الخاصة في تمثل المفاهيم واكتساب المعرفة، وقد كان علم النفس الفارقي وراء ظهور اتجاه بيداغوجي جديد يقوم على تفريد التعلم، وهو الاتجاه الذي نشأت في أحضانه المقاربة بالكفايات التي تقوم على محورة فعل التعلم حول المتعلم بالمفرد.
- تطور نظرة العلماء حول الذكاء بفعل تطورالعلوم، وخاصة علم النفس الذي عالج مسألة الذكاء عند الانسان:

➢ في نهاية القرن: الدراسات اعتبرت الذكاء ذا بعد أحادي (إنسان ذكي / إنسان غير ذكي).

➢ في نهاية القرن 20: ظهورعدة نظريات حديثة حول الذكاء، وهي :نظرية الذكاء الثلاثي لروبرت سترنبرغ (Sternberg)، وكذا نظرية الذكاء البيولوجي لستيفن سيسي، لكن أهمها هي نظرية الذكاء المتعدد: multiples intelligences للعالم الامريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner). **(انظر ملفا حول الموضوع)**

❖ **مجال علوم التربية: يستمد** مدخل الكفايات مرجعيته من عدة نظريات وتيارات تربوية حديثة من أهمها:

- **النظرية المعرفية:** ينظر روادها للممارسة التعلمية من زاوية السياقات المعرفية الداخلية، والتي يتم بفضلها تفاعل الفرد مع محيطه، وتقوم على أساس الإقرار بأن التعلم هو تعديل مستدام لتمثلات وشيمات الفعل لدى المتعلم.
- **النظريات البنائية:** تعتبر التعلم فعلا نشيطا، وأن بناء التعلمات يستند على الخبرات والتمثلات السابقة، وتنادي ببناء التعلمات من طرف المتعلم اعتمادا على ذاته بتوجيه من المدرس، فهو يبحث ويلاحظ، ينتقي ويصوغ ويحلل، يتخذ قرارات، ينظم تعلماته، يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية.
- **النظرية السوسيو- بنائية:** يشير منظروها إلى أن المعارف، تبنى اجتماعيا من طرف الإنسان ولفائدته؛ فالمرء يبني وبكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض وإعطاء المعنى، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة.
- كما انفتحت بيداغوجيا الكفايات على عدة بيداغوجيات كالفارقية وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الخطأ...

3- الكفايات النوعية لمادتي التاريخ والجغرافيا:

تعريف: الكفايات النوعية هي كفايات تم تسطيرها لمادة دراسية محددة مثل التاريخ أو الجغرافيا، أو مجال تربوي أو مهني معين، وهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة.

3-1- المداخل المعتمدة في حصر الكفايات النوعية لمنهاج التاريخ والجغرافيا

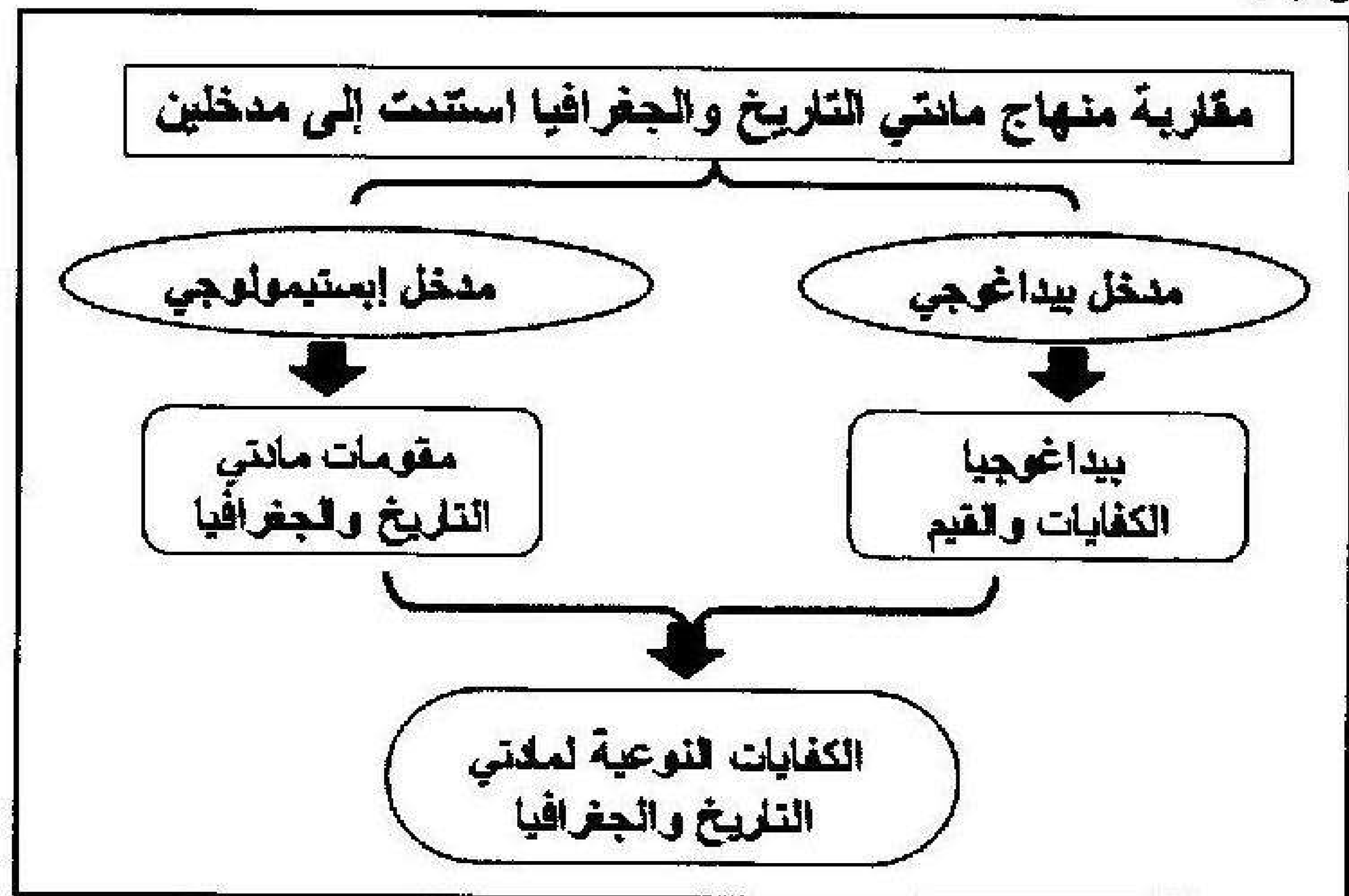
استندت عملية تحديد الكفايات النوعية لمنهاج مادتي التاريخ والجغرافيا بكل من السلك الثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي على مدخلين، هما:

❖ **المدخل البيداغوجي**، تشترك فيه مادتا التاريخ والجغرافيا مع المناهج الدراسية الأخرى، بحكم اعتماده لمراجعة مختلف مناهج المواد الدراسية، وقد ارتكز على عدة مرجعيات بيداغوجية منها مرجعية الكفايات والقيم.

☜ **بالنسبة للكفايات:** تم الانطلاق من الكفايات الأساس الثلاث: كفايات تنمية الذات، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاقتصادي، ومن خلال هذه الكفايات الأساس، انفتحت الكفايات النوعية على الأصناف الخمس الكبرى؛ وهي: الكفايات الاستراتيجية، التواصلية، المنهجية، الثقافية والتكنولوجية.

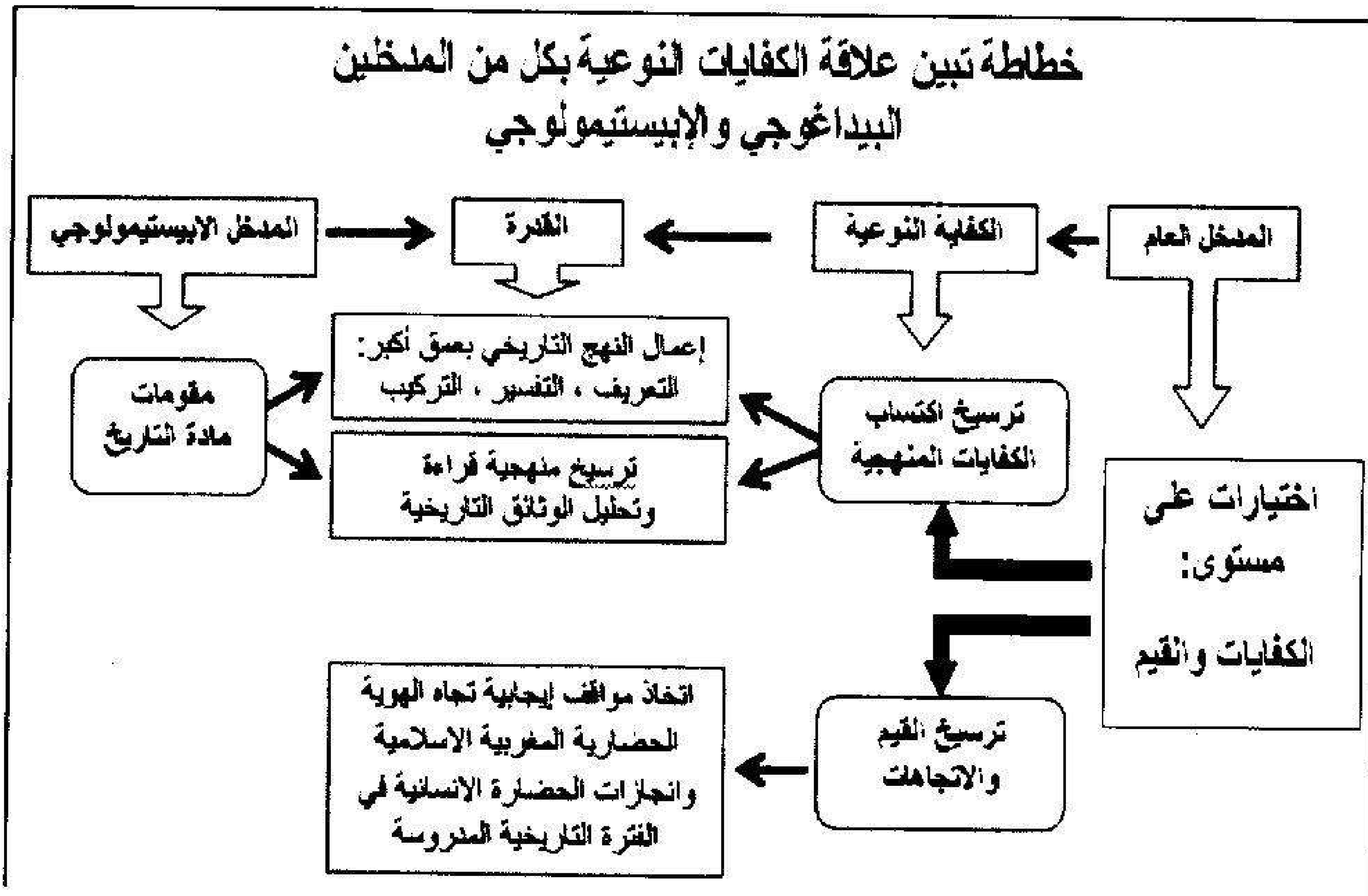
☜ **بالنسبة للتربية على القيم**، انفتحت الكفايات النوعية على مجالاتها المختلفة كاختيارات، وهي: قيم العقيدة الإسلامية السمحاء، وقيم الهوية الحضارية ومبادؤها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة والديمقراطية؛ وقيم حقوق الإنسان ومبادؤها الكونية .

❖ **المدخل الإبيستمولوجي:** يميز مادتي التاريخ والجغرافيا عن باقي المناهج الدراسية، ويتجلى في المقومات الابيستيمولوجية / الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا، من مجال ومفاهيم مهيكلة للخطاب التاريخي أو الجغرافي ونهج معتمد ووسائل تعبير، انتاجات معرفية.



3-2- قراءة تحليلية في قائمة كفايات نوعية خاصة بأحد المستويات الدراسية، (السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الانسانية / مادة التاريخ): تم تسطير كفايات متنوعة للمستوى المذكور، وهي: اكتساب كفايات ثقافية/ معرفية، التموضع في الزمن والمجال، ترسيخ اكتساب الكفايات المنهجية، ترسيخ اكتساب الكفايات التواصلية، ترسيخ القيم والاتجاهات.

يتضح بشكل جلي أن تفريع الكفايات النوعية بالمنهاج الدراسي، قد استند إلى الأصناف الخمس الكبرى للكفايات، الواردة ضمن مدخل الاختيارات الكبرى الناظمة لكل المناهج التربوية المغربية، ومن جهة أخرى تم تفكيك كل كفاية نوعية إلى عدة قدرات تستمد هذه الأخيرة مضمونها من المرجعيات الابيستيمولوجية والديداكتيكية للمادة، مثال:



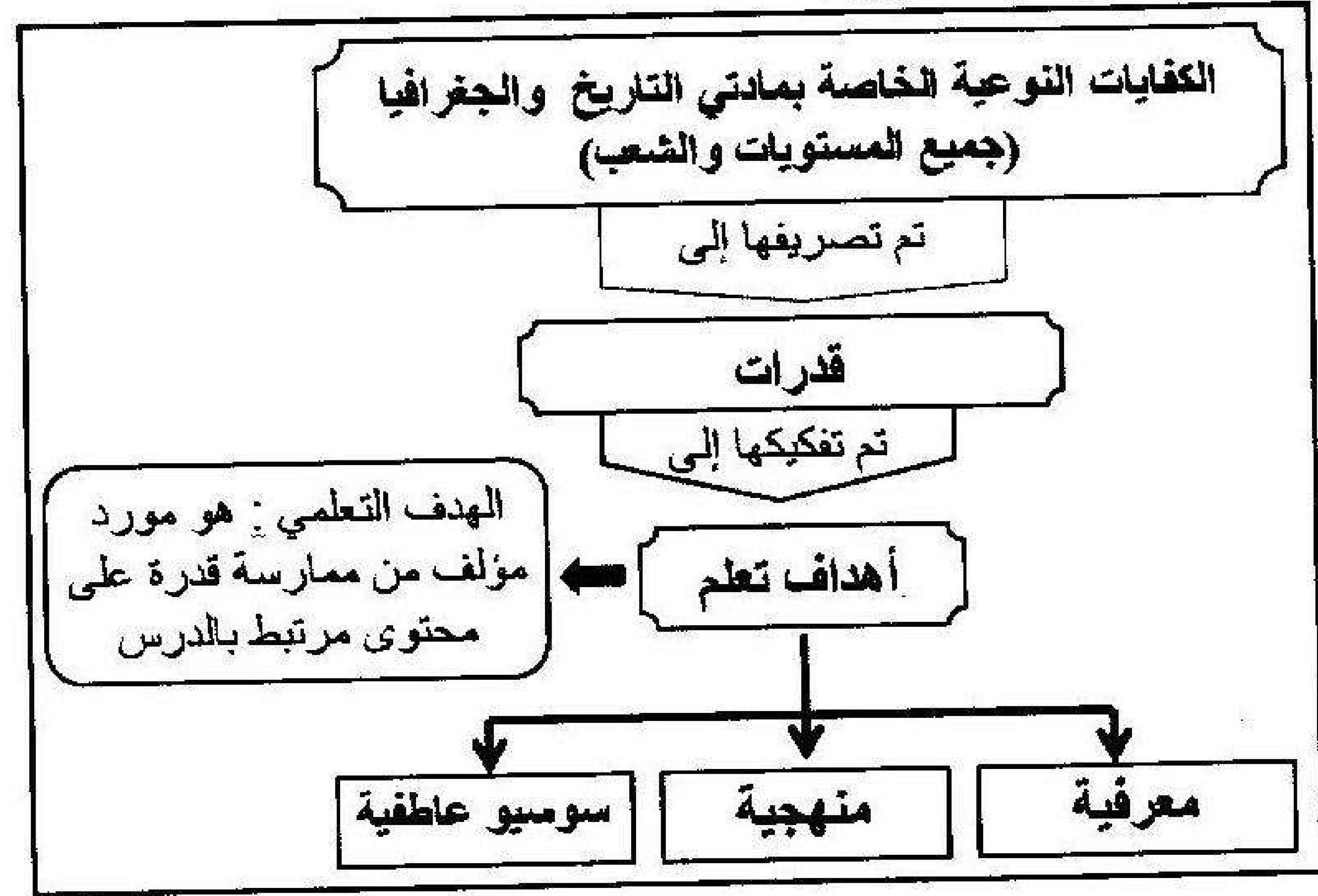
3 -3 - أجرأة الكفايات النوعية بالمنهاج التعليمي.

لقد تم تسطير قائمة من الكفايات النوعية للمنهاج الدراسي، بجميع المستويات التعليمية سواء بالمسلك الابتدائي أو المسلك الثانوي بشقيه الاعدادي والتأهيلي، وبجميع الشعب والمواد ومنها مواد الاجتماعيات. وقد روعي في حصر هذه القائمة مبدأ التدرج في تنمية الكفايات والقدرات، عبر المراحل التعليمية مع اعتماد مبدأ التراكم القائم على دمج كفايات المرحلة السابقة في اللاحقة، كالآتي:

- الابتدائي: الاستئناس؛
- الاعدادي: الاكتساب؛
- التاهيلي: الترسيخ.

هذا وقد تم تنزيل الكفايات النوعية، الخاصة بكل مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا، بالوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي، إذ تم تصريف الكفايات إلى قدرات متنوعة، هذه الاخيرة تم تنزيلها بدورها:

- بالنسبة للسلك الثانوي الاعدادي: إلى أهداف تعلم متنوعة داخل الدروس المقررة.
- بالنسبة للسلك الثانوي التاهيلي: إلى أهداف تعلم متنوعة، داخل المجزوءات والوحدات الدراسية المقررة.



4 - المبادئ والأسس النظرية الناظمة لأجرأة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا:

يقتضي تخطيط اتعلمات من طرف المدرس، استحضار المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجرأة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وهذه المبادئ هي:

1 -4 -الأشكلة / Problématisation:

إن الهدف من دراسة التاريخ أو الجغرافيا وفق الادبيات الجديدة المرتبطة بالتدريس بالكفايات، هو تيسير تفاعل المتعلم مع بيئته المحيطة به في ماضيه وفي حاضره، وتأهيله لتفسير المشكلات ذات البعد التاريخي أو الجغرافي التي تؤثر في وجوده، وفي بيئته القريبة أو البعيدة، مع ما يقتضيه ذلك من تعبئة لموارد متنوعة بغرض تحقيق ذلك الهدف. لأجل ذلك اعتمد منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا على المدخل الإشكالي في تعلم الموارد، لأنه:

- يساهم في تعلم المعارف، بشكل أفضل باعتبارها معارف غير جاهزة، بل إجابات عن أسئلة وإشكالات مطروحة.
- يسهم في دفع المتعلم للتكيف مع الإشكالات الأصلية لمواجهة وضعيات جديدة تستدعي تفعيل الموارد المكتسبة.

وقد تم تنزيل مبدأ الأشكلة داخل الوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي؛ فالمعارف بالكتاب المدرسي لا تقدم جاهزة، كما أن المهارات والمواقف لا تنجز إلا في

إطار تساؤلي، يوجه هذه المعارف والمهارات والمواقف. وطرح ينسجم مع الأسس البيداغوجية لحل المشكلات، التي تم استدماجها ضمن بيداغوجيا الكفايات.

وعليه يتعين عند تخطيط التعلمات، استحضار المدخل الأشكالي:

➢الاقتناع بأهمية إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ أو الجغرافيا، والوعي بأن الوضعية-المشكلة، لا تكمن وظيفتها في وضع المتعلم أمام وضعية يستحيل حلها، بل الهدف هو شد انتباهه إلى موضوع الدرس وتحفيزه على التعلم.

➢اعتبار الإشكالية خطوة أساسية في التفكير التاريخي أو الجغرافي،لأنها تحول موضوع الدرس إلى مشكل يستلزم حلا، عبر اقتراح وضعية مشكلة، تحفز المتعلم على حلها.

➢اختيار المنطلق الذي يراه المدرس مناسبا للوضعية المشكلة، إما دعامة واردة بالكتاب المدرسي أوحدثا من الواقع أو حالة واقعية أو افتراضية أو مكتسبات قبلية.

➢الفهم الجيد للوضعية المشكلة المطروحة بالدرس المراد تحضيره.

➢حصر الوضعية المشكلة المطروحة في تقديم الوحدة الدراسية.

➢توظيف جيد للسند / الدعامة الذي تم الارتكاز عليه لعرض الوضعية المشكلة

إن استحضار المدرس لمبدأ الاشكلة لحظة تحضير الدرس، لا يقتصر على نشاط التمهيد، بل كذلك عند تحضير أنشطة بناء التعلمات، والتي تقتضي منه البحث عن موارد مناسبة كفيلة بحل الوضعية المشكلة..

2 -4- البنائية/ constructivisme:

يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكيرلديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة"[107]، وتعتبر البنائية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجي، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم نفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. هذا وتعتبر البنائية مبدأ من المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجرأة مقتضيات منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا.

❖ **حضور البنائية في منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا:** تبنى منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا المدخل البنائي كمرتكز:

➢ **على مستوى تحقيق التعلم:** إن الكفاية لا تكتسب عن طريق التلقي، بل تبنى عبر المجهود الذي يقوم به المتعلم، لذا حضرت البنائية كمبدأ ناظم للمنهاج وبقوة في عدة

---

[107] - زيتون، حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد: البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي. منشاة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1992 ص1

جوانب، فالمعرفة لا تقدم في قالب جاهز، بل يتم بناؤها من طرف المتعلم بالتدريج، وباعتماد التعلم الذاتي، حيث يحضر البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد مقابل تجاوز التراكم الكمي للمضامين.

➢ **على مستوى تنزيل المنهاج بالممارسة التربوية:** تمت مراعاة البنائية عند بناء وحدات البرنامج الدراسي، من قبل لجن التأليف المدرسي تطبيقا لمطالب دفاتر التحملات المقدمة من طرف وزارة التربية الوطنية. لقد تجاوزالدرس في مضمونه وشكله، أساسيات بيداغوجيا المضمون التي كانت تهيكل الدرس في بنيته وشكله، داخل فقرات مطولة من المعارف قد تتخللها أحيانا بعض الوثائق، إلى درس مكون، شكلا ومضمونا، من دعامات ديداكتيكية متنوعة، مقرونة بتعليمات تحيل المتعلم على بناء موارده المتنوعة.

➢ **على مستوى تخطيط التعلمات:** يحيل التصور الناظم للمنهاج المدرس على استحضار قواعد البنائية في هذه المحطة، فعند تعامله مع الوحدات الدراسية بالكتب المقررة، سيجد نفسه أمام وثائق ودعامات حاملة لمعرفة خام، قابلة لأن تكون محط اشتغال من قبل المتعلم لبناء تعلماته، وأمام مقولات متعددة تحيل على البنائية. نفس المدرس سيجد نفسه محاصرا بضرورة استحضار البنائية، لحظة تحضير الوضعيات التعليمية التعلمية وأنشطتها.

➢ **على مستوى تدبير التعلمات:** محطة يدبر فيها المدرس وضعيات تعليمية تعلمية، ويعتمد فيها على طرائق تعليمية تعلمية تراعي في غالب الأحيان مبدا البنائية، يتموقع خلالها في خانة الموجه للمتعلم، الذي يكون ملزما ببناء تعلماته معتمدا على نفسه، سواء خلال الأنشطة الصفية، أو خلال الانشطة اللاصفية. وسيرا مع مبادئ البنائية، حصرت الأدبيات التربوية المؤطرة للتدريس بالكفايات، عدة أشكال للعمل الديداكتيكي وتقنيات للتنشيط، تصب في اتجاه تحقيق هذا المبدأ مثل العمل بالمجموعات وأشكال البحث...

3 -4- الفارقية/ Différentiation :

لقد استمد مبدا الفارقية الذي تم الاستناد إليه كعنصر ناظم للمناهج ، عناصره من البيداغوجيا الفارقية، التي تنطلق من كون متعلمي الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يضعه الاستاذ رهن إشارتهم.

وقد استخدم مفهوم البيداغوجيا الفارقية لأول مرة سنة 1973 من طرف الفرنسي Louis Legrand في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التدريس ومحاربة الفشل المدرسي، وبهدف دمقرطة التربية والتعليم وتوفير تكافؤ للفرص بين متعلمين غير متجانسين؛ من حيث السن والاستعدادات والمعارف، والتمثلات والقدرات الاستيعابية، لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد، وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة.

❖ يعرف Louis Le Grand البيداغوجية الفارقية بأنها: " طريقة تربوية تستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد، من أجل الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف."[108] وهي تقوم على مبدإ تنويع الطرق والوسائل التعليمية التعلمية، كما أنها تتسم بخصوصيتها التفريدية للمتعلم، وتعترف به كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم وتمثلاته الخاصة، وفي نفس الوقت تفتح المجال لجميع المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة.

❖ **تتنوع الفوارق في ظل البيداغوجيا الفارقية:** التي تنطلق من منطلق وجود فروق فردية متعددة بين المتعلمين، هي:

- فوارق ذهنية متصلة بقدرة المتعلمين على إغناء مساراتهم العقلية وإثراء سيروراتهم الذهنية التي تتناسق داخلها تمثلاتهم ، وطرائق التفكير واستراتيجيات التعلم.
- فوارق سوسيو- ثقافية ترتبط بأنماط التنشئة الاجتماعية وبالمستوى المعيشي والخصوصيات الثقافية؛ القيم الضابطة للسلوك، والتاريخ الثقافي للأسرة.
- فوارق سيكولوجية: ترتبط بمعيش كل متعلم، وتشمل بصفة خاصة: الدافعية، الإرادة، الانتباه، الإبداعية، الفضول، الطاقة، التوازن والإيقاعات.

❖ **مبـــادئ ومرتكزات البيداغوجيا الفارقية،**[109] **أهمها:**

- **الاختلاف** :اختلاف المتعلمين من حيث مستواهم الدراسي والنفسي.، والسوسيواقتصادي؛
- **تنوع مسارات التعلم:** تقترح الفارقية مسارات تعليمية متنوعة، تراعي قدرات المتعلمين، وتستحضر ذكاءاتهم، وهي بذلك تنادي بتنويع البرامج والطرائق والوسائل، وكذا آليات التقويم والدعم؛
- **دمقرطـة التعليم:** حق التمدرس للجميع في ظل تكافؤ للفرص؛
- **النجاح** :ترتكز الفارقية على تحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، والحد من الفشل والهدر؛
- **التفــريد** :بيداغوجية مفردنة (individualisée)، تعترف بشخصيته المتعلم وبتمثلاته و وثيرة تعلمه، مما يقتضي تنويع الدروس والطرائق والوسائل، وتفريد أساليب المعالجة؛
- **التفريـــق** بين المتعلمين بتوزيعهم إلى مجموعات في ضوء حاجاتهم؛
- **الذكاءات المتعددة:** وجود ذكاءات متعددة لدى المتعلم، تقتضي اكتشافها وصقلها وشحذها؛

---

[108]- احمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، 2006، ص ص :44-45

[109]- جميل حمداوي البيداغوجيـــا الفارقيـــة، ص ص 11-14

➢ **التنشيط:** تنويع تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي لتوفير فرص بناء التعلمات للجميع؛

➢ **التعلم الذاتي** : تعويد المتعلم على التعلم الذاتي بالاعتماد على النفس؛ وفي هذا الصدد، يقول ميريو : PH.Meirieu "لن نخرج من البداهة القائلة إن التلميذ هو الذي يتعلم ويعلم نفسه بنفسه، إنه يتعلم بطريقته كما لو أنه لم يتعلم أبدا... يتعلم بتاريخه منطلقا مما هو عليه وما يعرفه ...إنه مسار متفرد لا يعوضه عنه أحد؛ ولذلك يؤكد جميع البيداغوجيين على ضرورة الانطلاق من المتعلم، من تمثلاته وحاجاته ومصالحه... ويجب تزويده بالأدوات الكفيلة بتحقيق حاجاته إلى التعلم ، والسماح له بالوصول لتمثلات صافية ومعارف علمية".[110]

❖ **سبل التنزيل البيداغوجي لمبادئ البيداغوجيا الفارقية**، يتم على عدة مستويات:

➢ **مستوى المحتويات المعرفية :**تنويع محتويات التعلم داخل الفصل الواحد لتكييفها مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعلمي، وقدرتهم على بناء المفاهيم، واستيعاب الحقائق والأحداث.[111]

➢ **مستوى الوسائل التعليمية والدعامات الديداكتيكية:** تنويع الوسائل التعليمية والدعامات الديداكتيكية، لأنها تمكن المتعلمين من فسح المجال لاكتساب الموارد، بتوافق مع نمط التعلم الخاص بكل واحد منهم، بحكم أنهم لا يستوعبون الدرس بالكيفية نفسها؛ فهناك من يستوعب أكثرعن طريق الوسائل اللفظية كالشروح المعتمدة على الخطاب اللفظي، ومنهم من يتعلم عن طريق الإدراك البصري المعتمد على الصور والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية ، ومنهم من يتعلم بشكل أفضل عبر الممارسة الحس حركية ؛ كإنجاز التجارب والقيام بزيارات ميدانية.

➢ **مستوى تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي:** تنويع هذه التقنيات وأشكال العمل بدل الاقتصار على الالقاء والحوار... وللمدرس أن يختار التقنية الأنسب للوضعية أو النشاط.

➢ **مستوى تنظيم بيئة الفصل الدراسي:** يقتضي العمل الفارقي مرونة في تدبير مجال الفصل ، عبرتنظيم خاص لطاولات وكراسي الفصل الدراسي يتناسب وتقنية التنشيط.

➢ **مستوى تدبير زمن التعلم: وتيرة** التعلم تختلف من متعلم لآخر، تبعا لتمثلاته ومؤهلاته، وقدرته على الاستيعاب، وضع يقتضي من المدرس التعامل مع زمن التعلم بمرونة لتمكين كل متعلم من تحقيق أهداف التعلم، في أفق تملك الكفايات المسطرة بعد مسار زمني تعليمي طويل المدى.

---

110 - Philippe .Meirieu : *L'Ecole, mode d'emploi* - Des "méthodes actives à la "pédagogie différenciée", Paris, *ESF*, 9ème édition 2005

111 - جميل حمداوي: نفس المرجع السابق، ص 49

❖ **صعوبات تطبيق البيداغوجية الفارقية:**

تقتضي البيداغوجيا الفارقية مراعاة فارقية مسارات التعلم ومضامينه وبنيات العمل، لكن تحقيق ذلك بالمدرسة المغربية تعترضه عدة صعوبات تحول دون تطبيقها، وتجعل من هذا التطبيق أمرا صعبا، مكلفا على مستوى البنيات، مرهقا بالنسبة للمدرس، ومن هذه الصعوبات:

- محدودية تكوين للمدرسين في موضوع تنزيل مبادئ الفارقية في الممارسة؛
- المسار البيداغوجي القائم وعدم تلاؤمه مع طموحات التنويع؛ المقرر الدراسي، جداول الحصص؛
- مشكلة الاكتضاض الذي أصبح سمة للأقسام الدراسية مقابل التجهيزات المتوفرة المعرقلة في غالب الأحيان لتنزيل التفريق: مساحة الفصول الدراسية وشكل الطاولات؛
- ضغط زمن التمدرس المرتبط بالحصة الدراسية، وما يفرضه من تدابير لا تراعي الفوارق بين المتعلمين.

❖ **اجراءات تطبيق البيداغوجية الفارقية:** متعددة، تقتضي من المدرس استحضارها لحظة تخطيط التعلمات، ومراعاة خطواتها عند تدبير أنشطة الدرس:

- الانطلاق من المكتسبات القبلية لكل متعلم عبر اجراء تقويم تشخيصي لتحديد حاجاته؛
- تنويع الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط والوضعيات التعليمية، وكذا المقاربات ؛
- اقتراح أنشطة لاصفية قبلية أو بعدية متنوعة تتناسب واحتياجات كل جماعة أو متعلم، للتخلص نسبيا من صرامة ورتابة البرامج الرسمية؛
- تمتيع جماعات الفصل بهامش من الحرية وتشجيع المتعلمين على الاستقلالية، والمشاركة في تحمل المسؤولية للتمكن من النجاح؛
- تتبع المتعلمين خلال إنجاز المهمات المنوطة بهم للوقوف على الصعوبات التي تعترضهم، وخصوصيات تعاملهم مع هذه المهمات ؛
- الاعتماد على العمل المجموعاتي، وتنويع الوضعيات والأنشطة المقترحة ليجد كل متعلم المهمة التي على قدر مقاسه ودلالتها المناسبة له؛
- إرساء مناخ علائقي يثير دافعية المتعلمين على الانخراط في الانشطة ويضمن انخراطهم في التعلم، وذلك عبرتفعيل بنود التعاقد البيداغوجي وميثاق الفصل؛
- احترام إيقاعات التعلم في كل مجموعة، وتشجيع ثقافة الاختلاف في مسارات التدريس؛
- إعطاء جماعة المتعثرين من المتعلمين الوقت الكافي والاهتمام الضروري؛
- مراعاة التمايز في الوقت المخصص لإنجاز المهمة من قبل كل مجموعة.أو متعلم.

4 -4- الإنجاز / الاداء Performance:

❖ **تعريف الاداء / الانجاز:**

- الاداء لغة: اسم مصدر لفعل أدى بمعنى قام بانجاز المهام المنوطة به أما الانجاز فيهم ما يتم تحقيقه بنجاح؛ انجازات تعليمية، تعلمية، صناعية (معجم اللغة العربية المعاصر).

- أما اصطلاحا، وفي علاقة بالكفايات، يعتبر الأداء / الإنجاز ركنا أساسيا لتحقيق الكفاية، وهو مؤشر دال على حدوثها لدى المتعلم، ويقصد به القيام بمهام في شكل أداءات أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عالي من الدقة والوضوح، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو سلسلة من الأفعال.

❖ **علاقة الانجاز بالكفاية والقدرة:** يعتبر الانجاز مؤشرا على مدى تحقق الكفاية وتبلور القدرة، بفضل الطابع الاندماجي النسقي الذي يتمكن المتعلم في ظله من استدماج قدرات ومهارات محددة من أجل تحقيق انجاز ما، أما الكفاية فهي البطانة الداخلية للإنجاز، فهي داخلية غير مرئية، لا تلاحظ إلا من خلال انجازات أو اداءات باعتبارها مؤشرات سلوكية. فتملك الكفاية يتضمن، القدرة على القيام بمجموعة من الانجازات / الأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى المتعلم.

❖ **علاقة الاداء / الانجاز بالمهارة:** الإنجاز هو سلوك ظاهر قابل للملاحظة والقياس، يعد مؤشرا على تحقيق المهارة، ففعل الاداء أو الانجاز يحضر عند الحديث عن المهارة، فهذه الاخيرة هي مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة على القيام بمهام محددة، وفي الأداء المتقن.

❖ **علاقة الاداء بالاستعداد (Aptitude):** الاستعداد هو تأهيل للفرد من أجل انجاز مهام محددة، بناء على مكتسبات سابقة ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز.

❖ **علاقة الاداء أو الانجاز بأهداف التعلم:** تتخذ الإنجازات هيئة أداءات محددة، تقترب في صياغتها من الأهداف الإجرائية، فالهدف الاجرائي يعرف بأنه عبارة تصف نتائج محددة يتوخى الوصول إليها في فترة زمنية محددة، إن الهدف الإجرائي مرتبط مباشرة بممارسة العملية التعليمية في حد ذاتها، يقتضي تملكه من طرف المتعلم، تقديم مجموعة من الانجازات التي يؤشر قياسها على مدى تحقيق هذا الهدف.

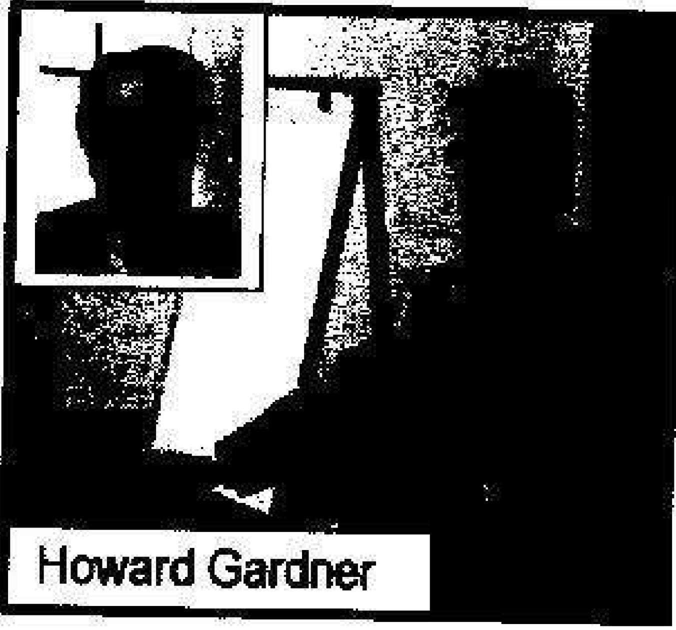
❖ **مكونات الانجاز في مدخل الكفايات:** يستحضر كل انجاز قائمة الكفايات المسطرة على مستوى المنهاج، لتتم عملية تنزيلها داخل الوحدات الدراسية عبر أهداف التعلم، هذه الأخيرة تستند على أنشطة تعليمية تعلمية يوظف فيها المدرس وسائل تعليمية متنوعة، كما يقتضي الانجاز القيام بعملية تنظيم لعدة عناصر عند تخطيط التعلمات؛ كالموارد والأنشطة وفقرات الدرس ... وعند تدبير المدرس للتعلمات فإنه يعتمد على عنصر التحفيز داخل بيئة الفصل الدراسي في إطار سعيه إلى حسن إدارة الفصل الدراسي وتحقيق التواصل.

الانجاز في مدخل الكفايات

الانجاز = الكفايات x الأهداف x الوسائل x التنظيم x التحفيز x البيئة

ملف حول
نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتعلم

1 - لمحة عن هوارد جاردنر Howard Gardner وعن نظريته:


Howard Gardner

هاورد جاردنرHoward Gardnerعالم نفس أمريكي ولد في 1943 في سكرانتون بولاية بنسلفانيا، عين أستاذا للإدراك والتعليم في جامعة هارفارد ، تم اختياره في عام 2008 من قبل السياسة الخارجية ومجلة Prospect magazinesمن ضمن 100 شخصية من عامة المثقفين تأثيرا بالعالم. مع أنه أحول العينين، ولديه عمى الألوان، وغير قادر على التعرف على الوجوه، لكن ذلك لم يكن عائقا أمامه على النجاح. نشر جاردنر حوالي مئة بحث، وألف مايوازي عشرين كتابا ، ترجمت لاكثر من 30 لغة..

طورت أبحاث هاورد جاردنر النظرة السائدة حول الذكاء، وقد قدم "هوارد غاردنر" الأستاذ بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة نظريته، لأول مرة عام 1983 في كتاب بعنوان "أطر العقل"" frames of mind ، واستمر في تطويرها لما يزيد على عشرين عاماً، حيث أثبت أن الإنسانٍ يملك سبعة ذكاءات، وبهذا دخل في صراع فكري مع القائلين بالذكاء الواحد، وأصحاب هذا التوجه هم "إيسنك"، و"جالتن"، و"جنسن"، و"سبرمان"، أما الاتجاه الثاني فضم "جاردنر"، "شترنبرج"، و"ثرستون"، ويعتقدون أن هناك أكثر من ذكاء واحد، ولكنهم يختلفون في عدد الذكاءات. وقد ركزت نظرية غاردنر على جانبين أساسيين، هما:

- أن الذكاء ليس مكونا أحاديا متجانسا، فقد أظهرت دراساته أن الأداء في أحد جوانب الذكاء لا ينبئ أو يحدد مستوى الأداء في جانب آخر، فلا يوجد ذكاء واحد، بل عدد من الذكاءات، يشكل كل منها نسقا مستقلا خاصا.
- الذكاءات تتفاعل فيما بينها للقيام بمهام الحياة المختلفة؛ فحل مشكلة رياضية مثلا يتطلب تعاونا بين الذكاء اللفظي والذكاء المنطقي والرياضي.

2 - **قدم جاردنر تاريخاً شخصياً لبداية تفكيره في نظرية الذكاءات المتعددة، وكيفية تطويرها بقوله[112]:** بدأت بتعريف الذكاء على انه: القدرة على حل المشكلات او ابتكار منتجات تكون ذات قيمه داخل كيان ثقافي أو أكثر «لفت الانتباه الى حقائق أساسية حول معظم نظريات الذكاء، تحديدا أنها تتناول فقط حل المشكلة وتتجاهل خلق المنتجات، وأنها تفترض ان الذكاء سوف يكون واضحا ومقدراً في أي مكان، بصرف النظر عن أن

112- هاورد جاردنر مقتطف من خطاب ألقاه أمام رابطة البحوث التربوية الأمريكية American Educational Research Association في مدينة شيكاغو الأمريكية يوم 21 أبريل سنة 2003

له قيمة أو ليس له قيمة فى ثقافات معينة في أوقات معينة. هذا هو التعريف الذي استخدمته فى كتابي سنة 1983 الذي نما فى أحضان مشروع Van Leer: أطر العقل: نظرية الذكاء المتعدد.

بعد سنتين تقريبا، قدمت تعريفا أكثر تنقيحا. إننى الآن أكون مفهوما للذكاء على أنه قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التى يمكن تنشيطها فى كيان ثقافى لحل المشكلات أو خلق المنتجات التى لها قيمة فى الكيان الثقافى. هذا التغيير المتواضع فى الثقافة مهم، لأنه يفترض أن أنواع الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، بدلا من ذلك إنها قدرات أو إمكانيات يفترض أنها وحدات عصبية سوف تنشط أو لا تنشط، استنادا إلى قيم ثقافة معينة، والفرص المتاحة فى هذه الثقافة، والقرارت الشخصية التى يتخذها الافراد أو عائلاتهم، ومدرسيهم وآخرون.

كنت أقترح توسيع مصطلح الذكاء لكي يحتوي على الكثير من القدرات التى اعتبرت سابقا أنها خارج نطاقه. الأكثر من ذلك، القول بأن هذه القوى كانت مستقلة نسبيا كل منها عن الاخرى، كان هذا يمثل تحديا لاعتقاد يشغل نطاقا واسعا – اعتقادا يتمسك به كثيرون من علماء النفس، وأصبح مألوفا فى كثير من لغاتنا – بأن الذكاء قوة واحدة وأن المرء إما أنه بارع أو غبي فى نتيجة الاختبار.

لم أكن مطلقا عالم النفس الأول الذي يفترض وجود قوى الانسان المستقلة نسبيا، على الرغم من أننى قد أكون من بين أوائل الاشخاص الذين انتهكوا قواعد اللغه الانجليزية أو لغات أوربية أخرى، بوضع مصطلح الذكاء فى صيغة الجمع."

3- عرض لجاردنر حول أنواع الذكاءات السبع الاصلية:[113] "فى كتاب Frames of mind اقترحت وجود سبع حالات ذكاء إنسانى:

❑ الإثنان الأولان: **اللغوي Linguistic والمنطقي / الرياضي Logical-mathematical**، هما اللذان يحظيان بتقدير نمطي فى المدرسة، يتضمن الذكاء اللغوي الحساسية إلى اللغة المسموعة أو المقروءة، والقدرة على تعلم اللغات، والاستعداد لاستخدامها لتحقيق أهداف معينة؛ المحامون، والمتحدثون، والكتاب، والقراء هم من بين الأفراد أصحاب الذكاء اللغوي المرتفع.

أما الذكاء المنطقى / الرياضي، فيتضمن القدرة على تحليل المشكلات، وإجراء العمليات الحسابية، ودراسة الموضوعات دراسة عملية. يوظف الرياضيون وأصحاب المنطق والعلماء الذكاء المنطقى – الرياضى. لقد ادعى piaget أنه كان يدرس كل أنواع الذكاء، ولكني أعتقد أنه عمليا كان يركز على الذكاء المنطقى / الرياضى، إن وجود مزيج

---

[113]- Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences-
www.projectzero.gov.eg/main /Theory-of-multiple-intelligences.doc

من الذكاء اللغوى والذكاء المنطقى / الرياضى يعتبر جيداً للطلبة ولأي شخص أخر يتعرض لمواقف الاختبارات بصورة منتظمة، عمليا معظم علماء النفس ومعظم العلماء الآخرين يظهرون مزيجا من الذكاء اللغوى والمنطقي يجعل من الصعب تقريبا تجنب ظهور مثل هذه القوة وهيمنتها على اختبارات الذكاء ...

❑ أنواع الذكاء الثلاثة التالية ملاحظة على وجه الخصوص فى الفنون، على الرغم من أن كلا منها يمكن توظيفه فى استخدامات أخرى كثيرة:

- **يحتوي الذكاء الموسيقى musical intelligence** على المهارة فى الأداء والتأليف وتقييم الأنماط الموسيقية. فى رأيى الشخصي أن الذكاء الموسيقى تقريبا يوازي هيكليا الذكاء اللغوى، ولا يهم علميا أو منطقيا أن نطلق على شخص ما عادة لغوي أنه ذكي والأخر عادة موسيقي أنه موهوب.

- **ذكاء الاحساس بحركة الجسم kinesthetic – bodily intelligence** يشتمل على إمكانية استخدام الانسان لجسمه أو جزء منه (مثل اليد او الفم) لحل المشكلات أو منتجات جديدة. من الواضح ان الراقصين والرقصات والممثلين والممثلات والرياضيين يمثلون طليعة أصحاب ذكاء الاحساس بحركة الجسم ومع ذلك، هذا النوع من الذكاء مهم أيضا لاصحاب الحرف، الجراحين، العمال المعمليين والميكانيكيين وكثير من المهنيين التقنيين.

- **معالم الذكاء المكانى Spatial intelligence**، تتمثل فى التعرف على أنماط الفضاء الواسع والتعامل معها (على سبيل المثال البحارة والطيارون) وأيضا أنماط من أماكن محصورة (تلك التى تمثل أهمية بالنسبة للنحاتين، الجراحين، لاعبى الشطرنج، فنانى الرسوم البيانية أو المعماريين). إن الطرق واسعة المدى للذكاء المكاني تنتشر فى ثقافات مختلفة تظهر بوضوح أن إمكانيات علم النفس البيولوجى يمكن تسريعه عن طريق المجالات التى تطورت لأغراض مختلفة.

❑ فى القائمة الأصلية، الحالتان الأخيرتان من الذكاء اللتان أطلق عليهما أنواع الذكاء الشخصي أثارتا الدهشة والذهول؛ **الذكاء الشخصي الخارجي الاجتماعي interpersonal intelligence** والمتمثل في قدرة الفرد على فهم نوايا ودوافع ورغبات الآخرين، ومن ثم يعمل بفاعلية مع الآخرين؛ ومن بين الأشخاص الذين يحتاجون لهذا الذكاء يحتاج رجال التجارة، المدرسون، إختصاصيو العلاج المعملي، القادة الدينيون، القادة السياسيون، والممثلون .

وأخيرا **الذكاء داخل الشخص ذاته interpersonal intelligence** ويتضمن القدرة على فهم ذاته، أو يكون لديه نموذج فعال للعمل ، يشتمل على رغباته الخاصة ومخاوفه وقدراته ، وذلك لاستخدام هذه المعلومات لتنظيم حياة المرء الخاصة بفاعلية.

نقطة أخيرة، من المغري أن نعتبر أن حالات من الذكاء جيدة، وأن حالات أخرى سيئة، وهنا يجب أن أؤكد هنا أن أية حالة من أنواع الذكاء لا تعتبر أخلاقية أوغير

أخلاقية بذاتها ... وأي حالة ذكاء يمكن ان تستخدم للبناء أو الهدم والتخريب؛ لقد ركز "المهاتما غاندى" و " نيكولا ميكيافيللى" على أهمية فهم الناس، ومع ذلك فقد شجع غاندى الاستجابات المتعاطفة الايجابية، بينما وجه ميكافيلى ذكائه لخداع الآخرين. وهناك أمثلة كثيرة عن شعراء وكتاب يمتلكون ذكاء اللغة، منهم من يستخدمها لنشر الفضيلة، ومنهم من يوجهها لزرع الرذيلة، من الواضح أننا يجب أن نناضل من أجل إثراء كل من الذكاء والأخلاق، وأن نجمع بينهما بقدر ما نستطيع لنشر الفضيلة. إن الاستخدام الايجابى الجيد لأنواع الذكاء لا يحدث صدفة. إن تقرير كيفية انتشار حالات ذكاء المرء مسألة تتعلق بالقيم وليست مسأله حسابية."

4 - الملامح العامة لنظرية الذكاءات المتعددة[114]:

يقول جاردنر Gardner فى مقابلة معه " أنه عندما يصاب الفرد في إحدى أجزاء مخه، فان القدرة التابعة لهذا الجزء تفقد، لكن هذا لا يعني أنه فقد باقي قدراته؛ فالشخص الذي يفقد قدرته الموسيقية لتلف مركزها في المخ مازال يتحدث لأنه لم يفقد قدرته اللغوية، أي أن الشخص عندما يفقد إحدى قدراته فهذا لا يعني أنه فقد ذكاءه وذلك لأنه ليس لديه نوع واحد من الذكاء بل مازال لديه العديد من الذكاءات.

يعتبر جاردنر أيضا أن هذه الذكاءات ليست ثابتة بل يمكن تنميتها طول حياة الإنسان، كما أنها تصبح أكثر تميزا ووضوحا كلما كبر الإنسان، وقد قسم جاردنر الأفراد إلى ثلاث فئات فئة لهم ذكاءات متعددة عالية النمو وفئة لها ذكاءات متعددة متوسطة النمو وفئة ثالثة قليلة النمو فى هذه الذكاءات، أي أن هناك فروق فردية بين الأفراد في الذكاءات، فكما يختلف الناس في شخصياتهم يختلفون في عقولهم، فبعض الناس يمتلكون قدرا عاليا من هذه الذكاءات والبعض الآخر قدرا متوسطا والبعض الثالث حظه منها قليل، وترجع هذه الفروق إلى عوامل وراثية أو عوامل ثقافية ترتبط بدرجة العناية والاهتمام بهذه الذكاءات.

يؤمن جاردنر بالعلاقة التكاملية بين الذكاءات، فعلى الرغم من أنها مستقلة، إلا أن هذا الاستقلال هو من الناحية التشريحية فقط، حيث تعمل هذه الذكاءات معا متفاعلة ومتعاونة، لحل ما يواجهه الإنسان من مشكلات في حياته، وفى ذلك يقول جاردنر:"بالرغم من أن هذه الذكاءات مستقلة ، الا أن ذلك من الناحية التشريحية فقط حيث أنه نادرا ما يعمل كل ذكاء بمفرده عن الآخر، فكل فرد يملك العديد من الذكاءات المستقلة، إلا أنها فى النهاية تعمل معا وتتحد لإبراز شخصية كل فرد؛ فالراقص مثلا يستخدم (ذكاءه الموسيقي) لفهم النغمات وإدراك الألحان، ثم على أساسها يحدد رقصاته وحركاته كتعبير عن هذه الألحان (ذكاء حركي) ، ويقدمها بطريقة مثيرة لجذب انتباه المشاهدين له (ذكاء اجتماعي) ويقدم هذه الرقصات على أساس قدراته فلا يرقص رقصه وهو لا يدركها أو يعرفها أو يقدم

---

[114] -Howard Gardner Multiple intelligences - Frames of Mind, pp 127 - 129

حركة صعبة لا يستطيع أدائها أمام المشاهدين (ذكاء شخصى) ، ويقدم حركاته ورقصاته وفقا لأبعاد المكان الذي يرقص فيه (ذكاء مكاني) .

وعلى نفس المنوال يسير التعلم فعلى سبيل المثال فى مادة الجغرافيا يقوم المدرس بعرض خريطة لبلد ما، ويطلب من أحد المتعلمين استخدام الخريطة فى تحديد موقع البلد جغرافيا (ذكاء مكانى) ، وتحديد موقعه الفلكى باستخدام خطوط الطول ودوائر العرض(ذكاء هندسي رياضى) وفى أثناء ذلك يستخدم المتعلم (ذكاءه اللغوى) فى الشرح والوصف و(ذكاءه الأجتماعى) فى العرض بطريقة جذابة وشيقة أمام زملائه و(ذكاءه الذاتى) فى استغلال قدراته فى العرض أمام زملائه ، وفى نهاية الحصة يقوم المدرس بتدريب المتعلمين على رسم خريطة موقع المغرب (ذكاء حركى) .

يرى جاردنر أن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة، كما لديهم تفضيلات مختلفة لكيفية تعلمهم وكيفية استجاباتهم لمواقف التعلم وبذلك فهم يختلفون فى تفضيلاتهم لاستراتيجيات وأساليب التعلم. ولما كان التعليم بصفة عامة في أغلب البلدان يركزعلى الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي، فقد نادى جاردنر بضرورة اعتماد استراتيجيات متنوعة للتدريس، بما يتلاءم وكافة أنواع الذكاءات وتنويع الأنشطة لتتلائم مع ما لدى المتعلمين من ذكاءات وتراعى مابينهم من فروق.

5- الذكاءات المتعددة والتدريس:

La théorie de l'intelligence multiple dans la salle de classe:

« Intelligence multiple est une philosophie de l'éducation a été suivi par de nombreux autres livres tant par son auteur, Howard Gardner, et les gens tels que Thomas Armstrong, Branton Shearer (qui a aussi développé l'échelle d'évaluation appelé MIDAS), Davis Lazear (éducateur) et Bruce Campbell (aussi un éducateur). Une variété de modèles sur la base de MI a été mise en œuvre dans de nombreuses écoles américaines et certaines écoles australiennes avec beaucoup de enthousiasme. (Le livre de Thomas Hoerr «Devenir une école du MI" est peut-être la plus connue par exemple.) Comment MI est pratiquée dans la salle de classe dépend de l'éducateur ...

Les enseignants remarquent que lorsque les élèves à comprendre leur force... leur estime de soi améliore. Aussi, lorsque les élèves apprennent par leurs forces, non seulement ils apprennent plus efficacement, mais montrent une amélioration dans leurs points faibles. » Commentaire De **Kathy Frazier**[115],

---

[115] - professeur de collégiens académiquement talentueux. L'intelligence multiple et les surdoués - Kay Pittelkow 2000

في محاولة بعض التربويين لتقييم صدق نظرية الذكاءات المتعددة، قام Branton Shearer (1997) ببناء مقياس التقييم البنائي للذكاءات المتعددة عند الأطفال المعروف ب MIDAS، مقياس الذكاءات المتعددة كبديل لمفهوم الذكاء الواحد، ومن خلال التحليل العاملي لمفردات المقياس (80 مفردة) توصل الباحث الى وجود مالا يقل عن سبعة عوامل مستقلة للذكاء لدى كل طفل من أطفال عينة الدراسة، وهذا ما يؤكد صدق النظرية.

وهذا ما أكده عدد من رجال التربية؛ فقد توصل طوماس هويير Thomas Hoerr) (2000من خلال تجربته الشخصية فى تطبيق النظرية فى التعليم، إلى تميز نظرية غاردنير بأساسها المعرفى وتطبيقاتها التربوية سواء على مستوى توفير مناهج تعليمية متعددة التخصصات، أو تصميم الدروس على أساس مفهوم الذكاءات المتعددة، أو إعداد مشروعات وبرامج تربوية.

أما طوماس أرمسترونج، فاقترح سنة 1994 (Thomas Armstrong)[116]، وضع عدة إستراتيجيات وأساليب للتدريس وفق كل ذكاء، حيث اعتبر أن لكل ذكاء استراتيجيات وأساليب تدريسية تناسبه وتنميه وهي كالآتي :

- استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي: الأسلوب القصصي، العصف الذهني،
- استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي / المنطقي: المعالجة الرقمية أو الحسابية،
- استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني :التخيل او التصور، الخيال، الرموز اللونية والبيانية.
- استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي الجسمي :المفاهيم الحركية...
- استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي :الايقاعات والنغمات والألحان، الأغانى.
- استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي: التقليد والمحاكاة، تعبيرات الأخرين...
- استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي: تحديد الأهداف، دقيقة للتأمل والتفكير، الربط الذاتي (الربط بين الخبرات الشخصية والتعلم).

[116] - Thomas Armstrong - Intelligences multiples : Sept façons d'aborder Curriculum - Novembre 1994 | Volume 52 | Numéro 3 Pages 26-28 www.ascd.org/.../Multiple Intelligences@_Seven.25 -12 2015

المبحث الرابع
الموارد بالوحدة الدراسية
(المعارف، معارف الفعل، معارف الكينونة)

تقديم- تعريف الموارد وأنواعها: تعرف الموارد بأنها مجموعة العناصر التي تتم تعبئها من طرف المتعلم وتفعيلها لحل وضعية - مشكلة، يؤشر تملكها على تملك الكفاية بالنسبة للمنهاج ، هذا ويحصل المتعلم على الموارد يوميا، صحبة عائلته أو في حيه وبالخصوص في مدرسته لحظة تلقيه التعلمات.

والموارد في الحقل التربوي نوعان:

➢ الموارد الداخلية هي الموارد المكتسبة بالدرس، وهي تتشكل من المعارف، ومعارف الفعل، ومعارف الكينونة؛

➢ الموارد الخارجيّة هي كل ما يمكن الاستعانة به من المراجع والخبرات وغيرها...

« Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Dans l'exemple ci-dessus, les ressources suivantes sont mobilisées :

- **savoirs** : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse…
- **savoir-faire** : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait... ;
- **savoir-être** : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur... Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages.

D'autres ressources entrent toutefois en ligne de compte, comme les savoirs d'expérience ou encore les procédures automatisées. Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles : il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette ! »[117] **Xavier Reogiers.**

1- الموارد والكفاية والقدرة والإطار المرجعي، أي علاقة؟

❖ **الموارد والكفاية:** تتحقق الكفاية عبر تعبئة موارد بطريقة مدمجة لحل وضعية مسألة منتمية لفئة من الوضعيات، إنها تقوم على تعبئة المعارف والمهارات، وأنواع سلوك والمواقف، بالإضافة إلى ما يوفره المحيط من مراجع، معلومات حول السياق، أشخاص موارد... قصد حلّ وضعيّة مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات-المشكلة[118].

وتتجلى علاقة للكفاية بالموارد في أن:

---

[117] - Xavier Reogiers La pédagogie de l'intégration en bref – p 5 - Rabat, mars 2006 – p 5

[118] - نفس المرجع السابق، ص 4

- ممارسة الكفاية تقتضي تعبئة مجموعة مندمجة من موارد المادّة المتصلة بالكفاية.
- الموارد تتضمن المعرفة (Savoir)، والمعرفة الأداتية (Savoir faire) ، والمعرفة الكينونية أو ما يعرف بمعرفة حسن التواجد (Savoir être)؛ وهي ضرورية لتملك الكفاية.
- الموارد ليست غاية في حدّ ذاتها بالنسبة للكفاية بل هي أدوات ينبغي تعبئتها لحلّ وضعيات مشكلة، ويعتبر النجاح في تعبئة الموارد وحل الوضعية المشكلة مؤشرا على اكتساب الكفاية.

مثال عن تملك كفاية ممارسة كرة القدم: يعمد اللاعب من أجل تفعيل كفايته، إلى تعبئة:
- المعارف: تتجلى في القواعد التي تحكم لعب كرة القدم.
- معارف الفعل: تهم مختلف الجوانب المهارية التي يقتضي توفرها عند لاعب كرة القدم، من مراوغة، ورمية الشرط، وتنفيذ ضربة جزاء.
- معارف الكينونة: تهم الجوانب الوجدانية مثل روح الفريق، والروح الرياضية.

❖ **الموارد والقدرة:** تدل القدرة على إمكانية النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، وأداء نشاط معين، وهي نشاط افتراضي يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة، وكل قدرة لا تتجسد إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين؛ أمثلة: التحليل، التنظيم، البرهنة.

أما عن علاقتها بالموارد، فإن الكفاية تتحقق بقدرة المتعلم على توظيف الموارد ضمن وضعية مركبة حيث يولد تملك الموارد من طرف المعني القدرة على تفعيل الكفاية.

❖ **الموارد والإطار المرجعي للامتحان الاشهادي** تكون الموارد موضوع مساءلة في الاختبار لقياس مدى تملك الكفايات الواردة بالمنهاج، سواء بالنسبة للامتحان الاشهادي للسلك الاعدادي أو مثيله بالسلك التأهيلي؛ فالإطار المرجعي يتضمن، جدول التخصيص الذي يشير إلى مساهمة المضامين المغرفية والمهارات المنهجية في بنية الاختبار.

❖ **الموارد والهدف التعلمي:** تعتبر الموارد آلية لتحقيق أهداف التعلم المسطرة للدرس؛ فالهدف التعلمي هو ممارسة المتعلم لقدرة على محتوى له ارتباط بالدرس، ويتكون هذا المحتوى من الموارد، واعتبارا لكون التعلم وفق بيداغوجيا الكفايات، يقوم على تعلم الموارد مجزأة، فإن ذلك يتم عبر بوابة أهداف التعلم المسطرة للوحدة الدراسية، فالمتعلم عندما يقوم بإرساء موارد تهم موضوعا دراسيا، لا يقوم بذلك كغاية في حد ذاتها وإنما لأجل تملك أهداف التعلم المسطرة بالوحدة الدراسية.

❖ **الموارد وإشكالية الوحدة الدراسية:** يبحث المتعلم على الموارد ويعبؤها من أجل الاجابة عن الاسئلة المطروحة في الإشكالية الواردة في التمهيد، بغرض حل الوضعية المشكلة المطروحة.

❖ **الموارد ووضعيات التعلم:** إذا كانت الوضعية الاستكشافية، بما تتضمنه من أنشطة؛ التصريح بأهداف التعلم والتعاقد الديداكتيكي حول سبل تحقيقها وطرح إشكالية الدرس وما يرافقها من أسئلة، تنتظر إجابات شافية وتفتح الباب للبحث عن موارد، فإن الوضعية الديداكتيكية المتعلقة ببناء التعلمات هي محطة لإرساء الموارد واكتسابها مجزءة (معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة)، فيما تختص الوضعية المهيكلة بتركيب هذه الموارد لتتخذ شكل أثر مكتوب أو مرسوم. أما وضعيات التقويم المواكب للدرس فهي محطات لقياس درجة تملك المتعلم للموارد.

❖ **الموارد وأنشطة الوحدة الدرسية:**

تعتبر الأنشطة فرصة أمام المتعلم لاكتساب الموارد، باعتماد التعلم الذاتي وتوجيه من المدرس، وتكون هذه الأنشطة مذيلة بعدة أسئلة توجيهية بوحدات الكتب المدرسية، تفصح عن الإنجازات المطلوبة لتملك الموارد.

2- أنواع الموارد ومكوناتها بدرس مادتي التاريخ والجغرافيا:

تتميز الموارد الموجودة بالدروس / الوحدات الدراسية بالتنوع، وهي تتكون من:

1-2- الموارد المعرفية: هي معارف التخصص ذات العلاقة بالموضوع

المدروس، ترد بالدعامات الديداكتيكية بكتاب التلميذ، أو بوثائق من خارج الكتب المدرسي، يقوم المدرس بتحضيرها وإخضاعها للنقل الديداكتيكي لصبغها بطابع مدرسي.

وتتضمن المعرفة التاريخية أو الجغرافية عدة عناصر هي:

❖ **المعرفة في التاريخ:**[119] تتضمن:

- **الأحداث التاريخية**: الحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا مهما كان حجمه وطبيعته وخاصيته.
- **المفاهيم**: المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة؛ فالهيكل قار والمادة متطورة؛ فقد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة تاريخية محددة، لكنهم كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة.
- **الاقتراحات المجردة**: تتضمن الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية.

❖ **المعرفة في الجغرافيا**[120]، تتضمن:

- **الأحداث الجغرافية**: هي حقائق جغرافية تتعلق بالكيان المدروس.
- **المفاهيم الجغرافية**: مفردات اصطلاحية تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية

---

[119] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا، مقومات مادة التاريخ، ص:6

[120] - نفس المرجع السابق، ص:11

حسب المرجعية المعتمدة.

☜ **الاقتراحات المجردة**: تعني الإطارات النظرية المجردة المصاغة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات.

2-2- **الموارد المنهجية**، تنقسم الى قسمين هما:

❖ موارد منهجية فكرية: ترد داخل أنشطة الدرس بشكل صريح في مقولات وعناوين المقاطع والأنشطة، وفي أحيان كثيرة ترد بشكل مبطن داخل أنشطة المقطع أو النشاط، وهو أمر يقتضي من المدرس حصرها عند التحضير، بغرض التركيز على إرساءها لاحقا عند تدبير التعلمات. كما ترد هذه الموارد المنهجية الفكرية في عدد من الكتب المدرسية داخل البطاقات المنهجية المتعلقة باستثمار الدعامات الديداكتيكية سواء تلك التي تهم مادة التاريخ أو الجغرافيا وتتميز الموارد المنهجية الفكرية بتنوعها، ومنها:

☜ اتقان خطوات النهج التاريخي أوالجغرافي في دراسة أحداث تاريخية أوظواهر جغرافية من زاوية المفاهيم المهيكلة للمادة.

☜ دراسة وثائق جغرافية أو تاريخية من نصوص ومبيانات وخرائط وصور أرضية وجوية وفق خطوات منهجية محددة تنمي مهارات المتعلم المنهجية

☜ معالجة قضايا وإشكالات جغرافية وتاريخية حسب خصوصية المجال الذي تندرج فيه.

▪ **موارد مهارية حس حركية**: تتخذ الموارد المهارية شكل مهارات من المفترض أن يتملكها المتعلم في أفق تملكه للكفايات المنهجية المهارية وفي إطاراستعداده للامتحان الاشهادي النهائي، الذي يعتبر محطة لقياس مدى تملك هذه الكفايات. وقد تم تنزيل هذه الموارد المهارية بعدد من الدروس المقررة بالسلك الثانوي الإعدادي، كما تشكل مطلبا يتعين تملكه بالسلك الثانوي التأهيلي.

يقتضي تملك الموارد المهارية الحسحركية توجيه المتعلمين لرسم دعامات، يمكن حصر أنواعها التي ستكون محط اشتغال بالدرس، في ضوء الإطار المرجعي المتعلق بالامتحان الاشهادي، لكونه يحصر أنواع الرسوم والمبيانات التي قد يكون أحدها مطلب مساءلة وإنجاز في الاختبار الاشهادي، سواء بالنسبة للثانوي الاعدادي أو التأهيلي

تتجلى المهارات المعنية بالاكتساب في بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني أوالخريطي، وفق ما أشار إليه الإطار المرجعي ل:

▪ الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي/ مادة الاجتماعيات

- بالنسبة لمادة الجغرافيا: استعمال التعبير المبياني عبر الأنواع الأساسية للمبيان (المنحنى، الأعمدة، الدائرة ونصف الدائرة) لتمثيل ظواهر جغرافية.
- قراءة وبناء وسائل تمثيل الزمن كالخطوط والجداول واللوحات الكرونولوجية .

- الامتحان الجهوي (شعب العلوم) أو الوطني (شعبة الآداب والعلوم الإنسانية) من سلك البكالوريا:
  - إنجاز مبيان: بالمنحنى/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة.
  - أو توطين معطيات جغرافية (طبيعية - بشرية-اقتصادية) على خريطة.

وقد فصل الإطار المرجعي للامتحان الاشهادي في تحديد هذه الموارد المهارية:[121]

☐ في خانة المستويات المستهدفة بالاختبار، يشير هذا الإطار المرجعي إلى المستويات المهارية في ارتباط بالكفايات/ القدرات، ومنها الاشتغال بالوثائق الجغرافية وأشكال التعبير الجغرافي، التي تتحدد في: بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني والخريطي واستثمارها؛

☐ في خانة الوضعيات الاختبارية، تركز هذه الأخيرة في الجغرافيا على الاشتغال بالوثائق، واستثمارها لبناء أدوات التعبير المبياني أو الخريطي (إنجاز مبيان بالمنحنى/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة، أو توطين معطيات على خريطة).

3 -2 - الموارد السوسيوعاطفية بالوحدة الدراسية:

الموارد السوسيوعاطفية هي موارد مرتبطة بالموضوع المدروس، يتعين إرساؤها لدى المتعلم، لحظة بناء التعلمات، بغرض تمكينه من تحقيق أهداف التعلم السوسيوعاطفية المسطرة بالدرس، هذه الموارد السوسيوعاطفية قد تصرح بها مقولات ووثائق مقاطع الدروس الموجودة بالكتب المدرسية، لكنها في أحيان كثيرة ترد مبطنة ضمن الأنشطة وتقتضي من المدرس الوعي بها وادراكها لجعلها موضع تعلم واكتساب وهي متنوعة، تهم:
- القيم والمواقف والاتجاهات والمبادئ.

(انظر تفاصيل معرفة بالموارد السوسيوعاطفية في الملف الخاص المرافق).

---

[121] - الإطار المرجعي الخاص بالامتحان الوطني الموحد، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية مادتي التاريخ والجغرافيا ص ص:6 و7

ملف:
الموارد السوسيوعاطفية

تقديم: تتميز الموارد السوسيوعاطفية، التي يمكن للمدرس إرساءها عند المتعلم، بتنوعها، وهي تصب في أربعة مفاهيم هي: الاتجاهات والقيم والمواقف والمبادئ.

1- الاتجاهات:

1-1- تعريف الاتجاه:

❖ **الاتجاه لغة:** من فعل اتجه، هي كلمة ذات استعمالات متعددة حسب ورودها في الكلام، اتجهت إلى البيت، اتجه إليه بأصابع الاتهام، اتّجه الطالب إلى دراسة الطب...

❖ **الاتجاه اصطلاحا:** تعددت التعاريف بشأن الاتجاه؛ فألبورت Allport [122] يعتبره إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي التي تنظمها الخبرة المكتسبة، يكون لها تأثير على استجابة الفرد وتحديد اتجاهه نحو المواقف المختلفة،[123] أما معجم "ولمان"[124] فيشير إلى أن الاتجاه هو استعداد لاستجابة إيجابية أو سلبية، لأشخاص أو موضوعات معينة، فيما اعتبر جبسون GIBSON[125] أن الاتجاهات تحدد سلوك الفرد بحكم أنها مرتبطة بالإدراك والشخصية والتعليم والدافعية.

❖ الاتجاه من منظور علم النفس: عرف يونج[126] الاتجاه بأنه "استعداد النفس لكي تتفاعل أو تستجيب بطريقة ما".[127] إنه الاستعداد النفسي المسبق للاستجابة لبواعث معينة.

❖ الاتجاه من منظور علم الاجتماع، يرتبط بحياة الفرد وبأفكاره وقيمه وثقافته وسلوكه، فلكل إنسان اتجاهاته الخاصة نحو القضايا المجتمعية والسياسية والاقتصادية، تشكلت بفعل التنشئة الاجتماعية، في علاقة بطبيعة المجتمع، وهي قابلة للتطور والتغير بفعل الاحتكاك الثقافي والتعلم.

1-2 - خصائص الاتجاه ومكوناته:

خصائص الاتجاه، متعددة من أهمها، أن الاتجاه أمرمكتسب (غيرفطري)، يتكون ويتطور ويتحول، نتيجة احتكاك الفرد ببيئته التي تمده بالمعارف والخبرات، وبفعل تأثير التعلمات وتغير الخبرات المكتسبة. وهو يتضمن ثلاثة مكونات، هي:[128]

---

122 - جوردون ألبورت Gordon Willard Allportعالم نفس أمريكي عاش بين 1897 و 1967، اهتم بدراسة مشاكل "الشخصية" ، إلى جانب اهتمامه بدراسة مفهوم "الموقف" من زاوية نفسية وسلوكية.

123 - Gordon Willard Allport. La nature du préjudice Cambridg, Addison, Wesiey, 1954, p.45

124 - جابرعبد الحميد، سليمان الخضري1978، دراسات نفسية في الشخصية العربية، عالم المعرفة ص9.

125 - Gibson, Etal. Organization, Fourth ed. Business, Inc., 1982, p.52

126 - كارل جوستاف يونج (1875-1961) عالم سويسري مختص في علم النفس والطبّ النفسي، قام بتطوير مجال علم النفس التحليلي.

127 - كارل غوستاف يونج ، كتاب الأنماط السيكولوجية الفصل 11 .Vol 6 par. 687

- **المكون العاطفي**: انفعالي يرتبط بمشاعر الفرد ورغباته تجاه قضايا مجتمعية أو قيمة معينة أو موضوع ما، يؤدي إلى إقباله عليه أو نفوره منه.

- **المكون المعرفي**: يرتبط بالمعارف والمعتقدات والقيم التي ترتبط بموضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفة الفرد بموضوعه واسعة ودقيقة كان اتجاهه واضحا أكثر.

- **المكون السلوكي**: يفرز الفرد عدة سلوكات معبرة عن الاتجاه بطريقة قد تكون سلبية أو إيجابية، بفعل التنشئة الاجتماعية التي خضع لها.

وتتباين درجة تأثير المكونات الثلاثة على تحديد اتجاه الفرد، تبعا لمصداقية كل مكون.

3-1- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه: متنوعة، إما ذاتية خاصة بالفرد؛ تجاربه، خبراته، ثقافته، ادراكه وقدرته على التحليل، أوعوامل مرتبطة بالبيئة ،وهي:

- **الأسرة**: تعد عاملا مهما في تكوين الاتجاهات وتعزيزها، فهي الخلية الأولى لبناء الاتجاهات ونموها، وقد أكد مورفي ونيوكومب" أن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤشرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء مصدر مباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشء". [129]

- **المدرسة**: يلتحق الطفل بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يسهمان في تكوين اتجاهاته، عبر التفاعل مع أقرانه ومدرسيه، والمعارف التي ينهل منها.

إن دور المدرسة هو تأهيل المتعلم معرفيا وعقليا لتعديل الاتجاهات غير الصحيحة التي تبناها سابقا مقابل خلق اتجاهات إيجابية لديه ، وتبرز في أجواء المدرسة جماعة الأقران كفاعل مهم في تكوين الاتجاهات وتعديلها وتطويرها؛ إذ " تشكل جماعة الأقران خاصة في مستوى المرحلة الثانوية قوة مؤثرة في تشكيل اتجاهات المتعلمين، لأن المتعلم في هذه المرحلة يتأثر بسلوك زملاءه وأصدقائه أكثر مما يتأثر بقيم والديه أو مدرسيه[130].

- **المجتمع**: يؤثر المجتمع بثقافته وعاداته وقيمه في تكوين اتجاهات أفراده؛ سلبا أو إيجابا، وذلك عبر مؤسساته المختلفة، كالنوادي ودور العبادة والجمعيات والشارع ووسائل الإعلام، فتشبع الفرد بثقافة مجتمعه عبر التنشئة الاجتماعية تحدد اتجاهاته المختلفة. [131]

4-1- أسباب تغيير الاتجاهات: رغم أن الاتجاهات تتصف بالثبات النسبي، لكنها معرضة للتعديل والتغيير، إذ يغير الفرد اتجاهاته إذا ما أتيحت له فرصة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاهات وخاصة جوانبه المعرفية؛ مثلا عندما يغير الجماعة التي ينتمي إليها، أو إذا ما تغير الموقف الذي نشأ فيه الاتجاه، أو إذا حصلت بعض الظروف الطارئة التي تجبره على ذلك

---

128 - حسين صديق، 2012 الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28-ع 3 و 4 ص ص 305 – 306

129 - فهمي، مصطفى، القطان، محمد علي 1977، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة،179.

130 - عبد الحميد جابر، 1986 علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 297

131 - حسين صديق، نفس المرجع السابق - ص 311،

وتختلف قابلية الاتجاه للتعديل تبعا لعدة عوامل، منها: طبيعة الاتجاه ذاته، وخصائصه ونوع الارتباطات الشخصية والجماعية للفرد، إلى جانب ارتقاء المستوى التعليمي والثقافي للفرد، وتجدد البنيات التي يعيش فيها، وكذا تغير المعلومات التي بني عليها الاتجاه، وتأثير الإعلام والدعاية، وأخيرا عوامل تتعلق بالموقف؛ إذ يتخذ الفرد موقفا إيجابيا تجاه القرارات والأشخاص المساهمين إيجابيا في إشباع رغباته.

1-5- العناصرالمؤثرة في تغيير الاتجاه[132]، يرتبط تغيير الاتجاه ب:

➢ **خصائص الفرد المستهدف بتغيير الاتجاه:**

- خاصية الذكاء: المتلقي الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالته عن طريق رسائل أحادية الجانب مقارنة مع الفرد الأقل ذكاء، الذي ينجرف وراء أبسط استمالة؛

- تقدير الذات: الأفراد ذوي تقدير متوسط للذات يكونون أكثر سهولة للاستمالة وتغيير الاتجاه مقارنة بالأفراد المتميزين بتقديرعالي لذواتهم (قوة الثقة في النفس وصلابة الرأي عند الفرد) أو تقديرضعيف للذات (عدم الثقة في النفس يولد الخوف من تغيير الاتجاه)؛

- المزاج العقلي للمستهدف: يؤثر على تغيير الاتجاه لدى الشخص؛ فقد أشارت كثير من أبحاث الاتجاه إلى أن الاتجاهات تتغير بتغير المكونات الإدراكية والمزاجية والسلوكية للفرد مقابل ذلك هناك مقاومة لتغيير الاتجاه تفرضها الدوافع القوية عند الفرد مثلا؛

➢ **خصائص المصدر:** مصداقية المصدر هي متغير مهم بالنسبة لتغييرالاتجاه، ومن أهمها:

- الخبرة والثقة، فإذا قرأ شخص تقريراً صحيا ورد في مجلة طبية مختصة، فإن ذلك يؤدى إلى استمالته بشكل أسهل لتغيير اتجاهه مقارنة بورود المقال في جريدة عادية؛

- الجاذبية: عامل مهم للتأثير في الاتجاه؛ فالإعلانات الاشهارية تعتمد على المشاهير وعلى الأطباء وفى حالات أخرى على نجوم السينما أو الرياضة لجاذبيتهم وتأثيرهم؛

➢ **خصائص الإرسالية:** وتلعب طبيعة الإرسالية دوراً مهماً في استمالة الفرد وحثه لتغيير اتجاهه، فالارسالية المسبغة بالعواطف تسهل تعديل وتغيير الاتجاه، كما أن العاطفة تعمل جنبا إلى جنب مع المعرفة والطريقة التي يفكر بها الفرد في تغيير الاتجاه حيال قضية ما، إلى جانب دورالاستهواء العاطفى، الذي يتمظهر بشكل جلي في الإعلانات والحملات الصحية والسياسية، ومن الأمثلة الحديثة لذلك الحملات الصحية ضد التدخين، والحملات الإعلانية السياسية "ضد الإرهاب".

1-6- أهمية فهم اتجاه الفرد في تعديل طرق التفكير والسلوك:

إن فهم اتجاه الفرد يسهل تحديد الأسباب التي تدفعه إلى سلوك معين أو اتخاذ مسار ما، والتنبؤ بسلوكه المستقبلي، والتحكم في السلوك عن طريق إحداث التغيير فيه (دور التربية)، وهناك قياسات للاتجاه، ومن أمثلة الاتجاهات التي يمكن قياسها: قياس تجاه الرأي العام للمجتمع، وقياس تجاه المستهلكين. كما تتعدد المقاييس لقياس اتجاهات الأفراد، ومنها:

---

[132] - حسين صديق، نفس المرجع السابق ص ص: 311 - 312.

- **مقياس ثيرستون THURSTON**[133]: يتكون من عدة عبارات لقياس اتجاه الأفراد نحو موضوع معين، وهويركز على عدة عبارات تعكس درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة، ويتدرج من الإيجابية المطلقة إلى السلبية المطلقة.

- **مقياس ليكرت:**[134] يعتمد عبارات تتعلق بآراء الفئة موضع الدراسة حول موضوع معين، وهو يعطي الفرد حرية للرأي، في اختيار تعابير تتفق مع ميوله؛ مثل: موافق تماما، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة.[135]

2- القيم:

1 -2- تعريف القيم لغة واصطلاحا:

❖ **القيم لغة:** القيمة مفرد جمع" القيم"، فعلها المضارع " يقيم "، وماضيها» قيم"، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، قيل" تقاوموه فيما بينهم.» و"ما له قيمة إذا لم يدم على شيء."[136]

ولمفهوم القيمة في اللغات الأجنبية دلالات تلامس هذا المفهوم في اللغة العربية حيث يقال في اللغة الفرنسية "valeurs "؛ والإنجليزية» values»؛ وترجع كلمة "valeur " في أصلها الاشتقاقي إلى الفعل اللاتيني «valeo» ويعني "أنا قوي" و"أنا في صحة جيدة"، كما تدل على الشجاعة والبسالة vaillance والصلابة والقوة.

تحمل كلمة "قيمة" معان متعددةتبعا للحقل المعتمدة فيه:

- علماء اللغة يرون أن لكلمة قيمة دور في تحديد معنى الجملة، وأن قيمة الألفاظ تكمن في الاستعمال الصحيح لها؛
- علماء الرياضيات يستعملون كلمة "قيمة " للدلالة على العدد الذي يقيس كمية معينة؛
- رجال الاقتصاد يستخدمون القيمة للدلالة على تقدير مادي لسلعة معينة ويؤكد هذا الرأي ابن منظور: "قَوَّمَ السِّلْعة واسْتَقامها: قَدَّرها"[137].
- أهل الفن يستخدمون *كلمة قيمة للدلالة على الجمع بين الكم والكيف*، وهي بهذا تعبّر عن كيفية الألوان والأحداث والأشكال، والعلاقة الكمية القائمة بينها.

▪ **القيم اصطلاحا:** تعددت التعريفات الاصطلاحية للقيم، منها:

- القيم: مجموعة مبادئ وقواعد ومثل عليا يؤمن بها الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية.[138] وفي ضوءها ينعت سلوك الفرد بالصحيح أو الخطأ، ، مرغوب فيه أو العكس.

---

133 ـ خسن صديق نفس المرجع السابق ، ص 317.

134 ـ حسن صديق، نفس المرجع السابق ، ص 318.

135 ـ ميخائيل مطانيوس،1996 القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشق، ص.2

136 ـ القاموس المحيط للفيروز أبادي ، مادة (قوم).

137 ـ ابن منظور ، لسان العرب ، باب "قوم".

➢ القيم: معاني سامية، تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، يكتسبها الفرد بفعل التربية فيؤمن بها، وترسخ في أعماق عقله ووجدانه، فتنعكس على صفاته السلوكية والعقائدية والاخلاقية التي توجه سلوكه، ويتخذها معيارا، يحكم من خلاله على الناس.[139]

➢ وتتحدد القيم إجرائيا استنادا لهذه التعاريف على النحو التالي[140]:

- أنها محك يحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أومفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل تحدد من خلالها أهداف معينة أوغايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات.
- أنها حكم سلبي أو إيجابي على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء تقييم يقوم به الفرد.
- أنها تعبير عن هذه المظاهر في ظل بدائل متعددة أمام الفرد. وذلك حتى يمكنه الكشف عن خاصية الانتقائية التي تميز القيم. وتأخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجوبي مثل: "يجب أن" " ينبغي أن " حيث يكشف ذلك عن خاصية الإلزام التي تتسم بها القيم.
- أنها ذات وزن، يختلف من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة.

وتنقسم القيم المعنوية إلى قسمين إثنين: القيم الخاصة، وهي التي يتفرد بها القوم ولا يشاركهم فيها غيرهم؛ والقيم العامة التي يشتركون فيها مع غيرهم، لكن انصهارها ضمن القيم الخاصة خلال التداول يجعلها تتلون بلونها، فتصير أشبه بالخاصة منها بالعامة ".[141]

يتضح أن " مفهوم القيمة يشوبه غموض في استخدامها، إذ اختلف الباحثون في تعريف محدد لها، ويعزى ذلك بالدرجة الأولى إلى الموروثات الفكرية والدينية والمنطلقات النظرية والصبغة التخصصية التي لا تجعلهم يتفقون بالضرورة على تفسير واحد للقيمة، فإن منهم علماء الدين الذين يعنون بالقيم الدينية، ومنهم علماء النفس الذين يعنون بالقيم النفسية ومنهم علماء الاقتصاد الذين يعنون بالقيم الاقتصادية، ومنهم علماء الاجتماع الذين يعنون بالقيم الاجتماعية وهكذا دواليك."[142]

2-2 - مصادر القيم وأهميتها:

❖ تنبع القيم من عدة مصادر منها:

- التعاليم الدينية: تمثل مصدرا رئيسيا لقيم كثيرة، ففي الدين الإسلامي هنالك الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تنادي بغرس قيم حميدة في الناشئة.
- التنشئة الاجتماعية: يكتسب الفرد قيمه من أفراد الأسرة أولا، ثم تتسع الدائرة لتشمل الجيران وزملاء اللعب والرفاق ثم المجتمع.

---

138 - طهطاوي سيد أحمد 1996 القيم التربوية في القصص القرآني القاهرة، دار الفكر العربي، ص 42

139 - إيهاب عبد المعطي 2010 جامعة غزة كلية التربية.iugaza.edu.ps/thesis/90471. - ص:10

140 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء. نفس المرجع السابق ص: 4

141 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم ،الرابطة المحمدية للعلماء، نفس المرجع السابق، ص 69

142- المملكة المغربية مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء تحديد مفهوم القيم ص: 4 بتاريخ 11 يناير 2015 الموقع الإليكتروني www.alqiam.ma

- الخبرات السابقة: تطبع الخبرات المكتسبة سابقا قيم الفرد، وتتجلى في المكانة والقيمة التـي يوليها للأشـياء، فالسجين الذي لم يذق طعم الحرية يفترض أن يقدر قيمة الحرية بسبب معاناته مـن الحبس.

- الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: يتشبع الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها، فهوقد يغيـر مـن قيمه لتأثير وضغط الجماعة عليه.

- التراث الإنساني العالمي: في ظل العولمة غزت قيم الغرب بلدان المحيط، بإيجابياتها وسلبياتها،[143] بفعل وسائل التاثير التي تتوفر عليها.

❖ أهمية القيم: يسعى الأفراد إلى تبني القيمة متى كان فيها نفعهم، وهذا ما يؤكده الدكتور طه عبد الرحمن بقوله: "القيم هي جملة المقاصد التي يسعى القوم إلى إحقاقها متى كان فيها صلاحهم، عاجلا أو آجلا، أو إلى إزهاقها متى كان فيها فسادهم"[144].

إن القيم هي موجهات للحكم على الأعمال، يكون لها من القوة والتأثير على الجماعة، بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي انحراف عنها هو خروج عن المثل العليا للجماعة،[145] فهي تؤثر في بناء الفرد كفرد، وهي مرجعية للحكم على سلوكه: فاسد أو فاضل، مصيب أو مخطئ، فالأفراد يحددون سلوكاتهم وفقا للقيم السائدة، التي تملي عليهم خياراتهم التي ينبغي أن تكون بالضرورة مقبولة ومرغوبة اجتماعيًا، لأن المجتمع يعاير سلوكيات أفراده في ضوء قيمه.

وتؤثر القيم على الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى غيره، وعلى إدراكه للمواقف التي يواجهها وعلى قراراته، كما تحدد أخلاقيات العمل والمعايير والأنماط السلوكية، المقبول منها والمرفوض. أما على مستوى علاقتها بسلوك الفرد:

- يختار الفرد القرار الذي يتفق مع قيمه.
- توجه القيم الشخص في كيفية التعامل مع الأخرين.
- يؤدي التزام الجماعة بقيم معينة إلى الزيادة في تماسكها.
- يسهل الالتزام بالقيم مهمة الجماعة.
- تساعد معرفة قيم الأفراد على التنبؤ بسلوكهم مستقبلا.
- تؤثر قيم الأفراد في إدراكهم، وطريقة تفكيرهم.
- يحكم الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها.

▪ **كيفية تكون القيم:** يمكن الحديث عن نسبية القيم، فهي تتطور بتطور المجتمع واختلاف الأجيال، وأساسها العادات والخبرات السابقة، لكن اختلاف متطلبات الحياة يصحبها اهتزاز في القيم، وتنبع القيم من التجارب التي يعتقد الإنسان بصحتها، كما تترسخ نتيجة للتفاعل بين أفراد المجتمع، لكن ذلك يقتضي توفر عدة شروط، من أهمها:

---

143 - زهراء احمد عثمان الصادق 2009 -القيم التربوية في القصص القرآني، جامعة الخرطوم السودان.
144- طه عبد الرحمان 2006 الحق العربي في الاختلاف ، المركز الثقافي العربي ط 2 البيضاء ص: 68
145 - زهراء احمد عثمان ، نفس المرجع السابق، ص 39

- اختيار الموقف المرغوب دون إكراه؛ إذ لايمكن فرض التشبع بقيمة الحرية بالضغط.
- وجود أكثر من خيار ليتمكن الفرد من المقارنة والتشبع بالقيمة المثلى.
- اختيار موقف مناسب لترسيخ القيم، يقوم على التحليل والتفكير العميق لترسيخ القيم.
- توفير محيط يولد الشعور بالراحة والاقتناع بالقيم.
- التأكيد على أهمية القيم بالنسبة للمجتمع، والدفاع عنها عبر المؤسسات المؤثرة.

3 - المواقف:

3-1 - تعريف الموقف:

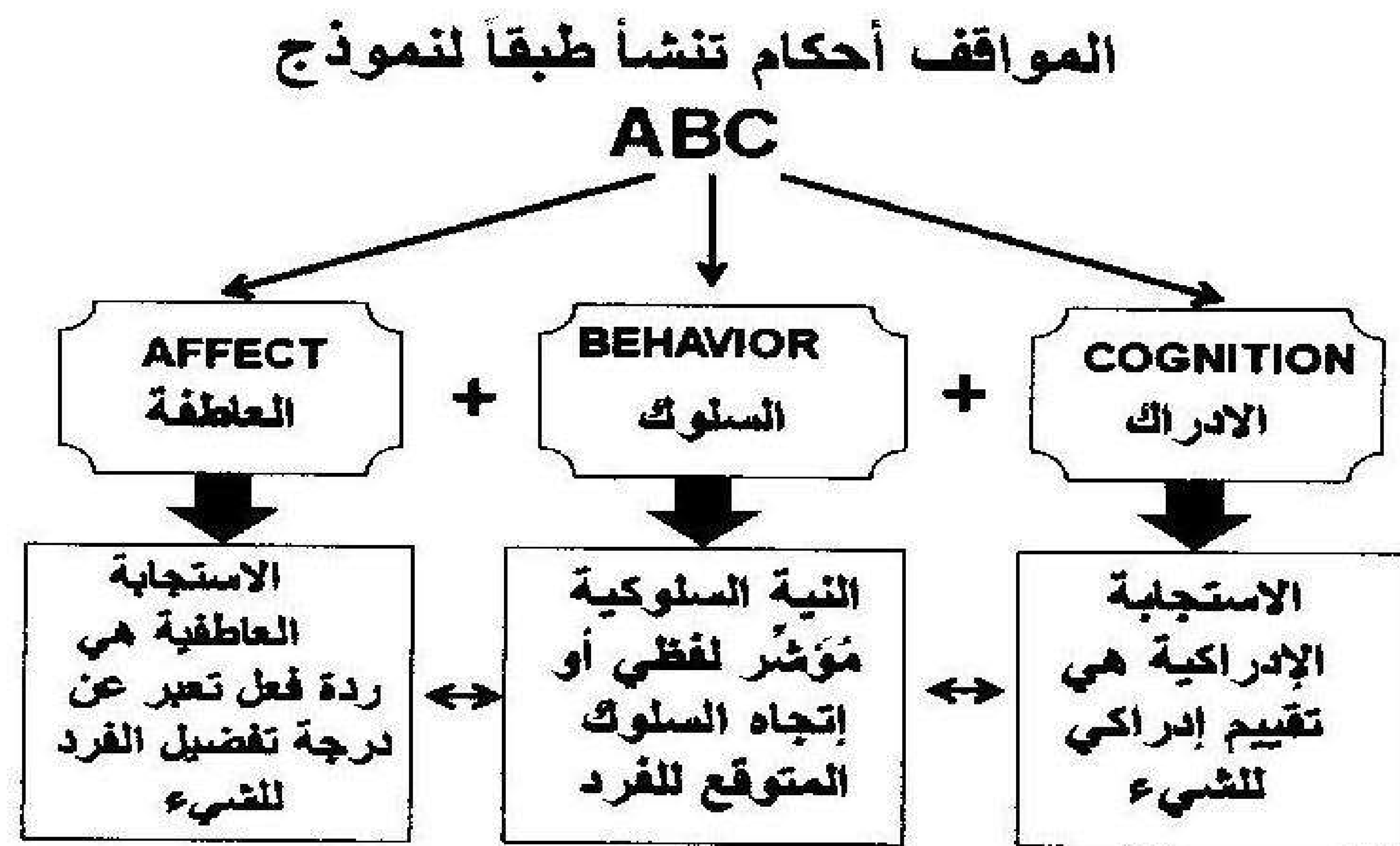
➢ الموقف لغة هو المكان الذي يقف فيه الإنسان؛ مَوْقِف السّيّارات مثلا، أما اصطلاحا فالموقف هو تَهيُؤ عقليّ لمعالجة تجربة أو أمر من الأمور تصحبه عادة استجابة خاصّة.

وللكلمة استعمال متعدد الدلالات منها: اتّخذ موقفا: أصدر قرارًا، بَقِيَ على موقفه: تمسك برأيه السابق، بلور الموقف: أوضحه وأبانه، تفاقم الموقف: ازداد خطره، فجر الموقف: ألهبه، أشعله، في موقف حرج: موضع إحراج، موقف حربي / موقف سياسي: متعلق بالحرب أو بالسياسة، هو سيد الموقف: صاحب القرار، يبدي موقفه أو يغير رأيه.

➢ الموقف اصطلاحا: عرّف بريكلر ويجنز (1992) الموقف بأنه "تمثيل عقلي وعصبي يتم تنظيمه من خلال الخبرة، وهو يؤثر على السلوك توجيهيا أو وحركيا"[146].

➢ ورد تعريف الموقف ضمن الـ 57 تعريفا، التي قدمها يونج في الباب الحادي عشر من كتابه الأنماط النفسية Psychological Types، ويعرف يونج الموقف بأنه "استعداد الروح للتفاعل بشكل معين". [147]

➢ الموقف عبارة عن أحكام تنشأ طبقاً لنموذج ABC:[148]



---

[146] - بريكر، وويجنز، (1992). تعريف الموقف ونظرية الموقف: صـ 409. ورد في كتاب "مكونات الموقف ووظائفه." هيلسديل، إيرلباوم ص. 407-427.

[147] - كارل غوستاف يونج -الفصل 11 من كتاب الأنماط السيكولوجية: Vol.6 -par.687

[148] - معتز طلعة عبد الله، جامعة المجمعة faculty.mu.edu.sa/mtabdullah بتاريخ 20 أكتوبر 2015

2 -3 - كيفية تغيير الموقف: يُمكِن تغيير الموقف عبر الإقناع أو الحث، وقد ساهمت أعمال كارل هوفلاند، خلال الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، في تقدم معرفة الإقناع وتغيير المواقف، ويُعتبر تغيير الموقف استجابة للتواصل، وذلك وفقاً لرؤية هوفلاند، حيث قام هو وزملائه بإجراء أبحاث تجريبية حول العوامل التي قد تُؤثِّر على القدرة على الإقناع، وهي كالتالي:

- خصائص الفرد المستهدف: تميز الفرد الذي يَستقبل ويُعالج الرسالة، ومن أهمها:
  - الذكاء؛ المتلقى الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالته لتغيير مواقفه.
  - الكبرياء أو تقدير الذات، صعوبة إقناع من هم على درجة كبيرة من الكبرياء لتغيير مواقفهم، بينما يسهل إقناع من هم على درجة متوسطة من تقدير الذات مقارنة مع من هم على درجة كبيرة أو قليلة من تقدير الذات.
- خصائص المصدر: وتشمل الخبرة والثقة والجاذبية، التي تحدد مصداقية المصدر وقدرته على إقناع الفرد لتغيير موقفه.
- خصائص الرسالة: تلعب طبيعة الرسالة دوراً هاماً في الإقناع لتغيير المواقف.

4 - المبادئ

❖ **تعريف المبدأ:** المبدأ لغة هو المكان الذي يتم فيه فعل البدء؛ فهو نقطة انطلاق الفعل. وللكلمة استعمال متعدد الدلالات؛ اسم، الجمع: مبادئ، المبدأ: مبدأ الشيء: أوّله ومادّته التي يتكوّن منها، كالحروف مَبْدأ الكلام، المَبْدَأ: افتراض؛ مسلمة، ما يسلّم به لوضوحه، المبدأ: معتقد؛ قاعدة أخلاقيّة أو عقيدة. مبادئ اللغة أو الحساب ونحوهما: الأصول أو المعلومات الأولية، مبدأ القضية: أصلها، مبادِئ العلم أو الفنّ: قواعده الأساسيّة التي يقوم عليها ولا يخرج عنها.

❖ **تعريف المبدأ اصطلاحا:**

- المبدأ هو البعد القيمي للتفكير الداخلى الذي يسبق التصرف تجاه أمر ما، أو تكوين رأي تجاه أحداث ما، وهو المتحكم فى شخصية الإنسان.
- المبدأ هو الاعتقاد الراسخ الذي يحرك سلوك الانسان وفقا لمعتقداتة وثقافتة، لا يحيد عنه نتيجة اعتقاده الراسخ.

❖ **أهمية المبدأ:** المبادئ مسلمات، يتصرف الإنسان على أساسها تلقائياً، وهي مرتكز يقيم الإنسان من خلالها تصرفات الآخرين، وعلى أساسها تكون ردة فعله.

المبحث الخامس
المدرس والنقل الديداكتيكي

1- النقل الديداكتيكي والمتدخلون في المعرفة:

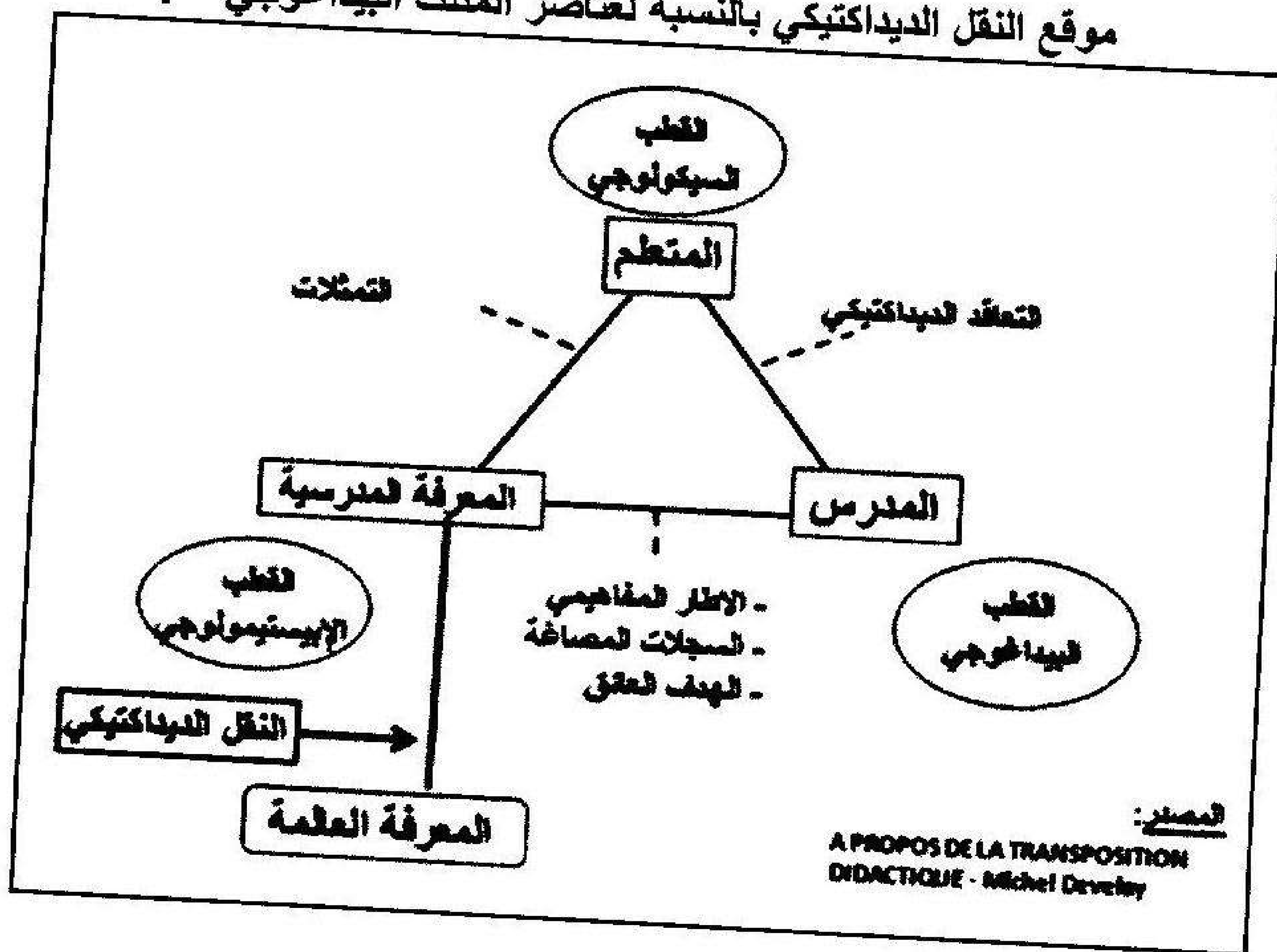
❖ **تعريف النقل الديداكتيكي:**

➢ يعرف Arsac Gilbert النقل الديداكتيكي ب: " التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم (Savoir Savant) عند تحويلها إلى معرفة تعليمية ".[149]

➢ أما Develay فيرى أن النقل الديداكتيكي[150] " عادة ما يهتم بالانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة المراد تدريسها دون اعتبار أن هذه الأخيرة يمكن أن ترتبط بعلاقات مع الممارسات الاجتماعية المرجعية".

➢ انطلاقا من التعريفين أعلاه، يمكن القول بأن النقل الديداكتيكي هو نشاط اختزالي، وعمل انتقائي يهدف تحويل المعرفة من مجالها العالم وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي حسب شروط ومقاييس خاصة مع مراعاة للتغيرات على مستوى الشكل والمضمون دلاليا وابستومولوجيا وسيكولوجيا.

موقع النقل الديداكتيكي بالنسبة لعناصر المثلث البيداغوجي[151]:



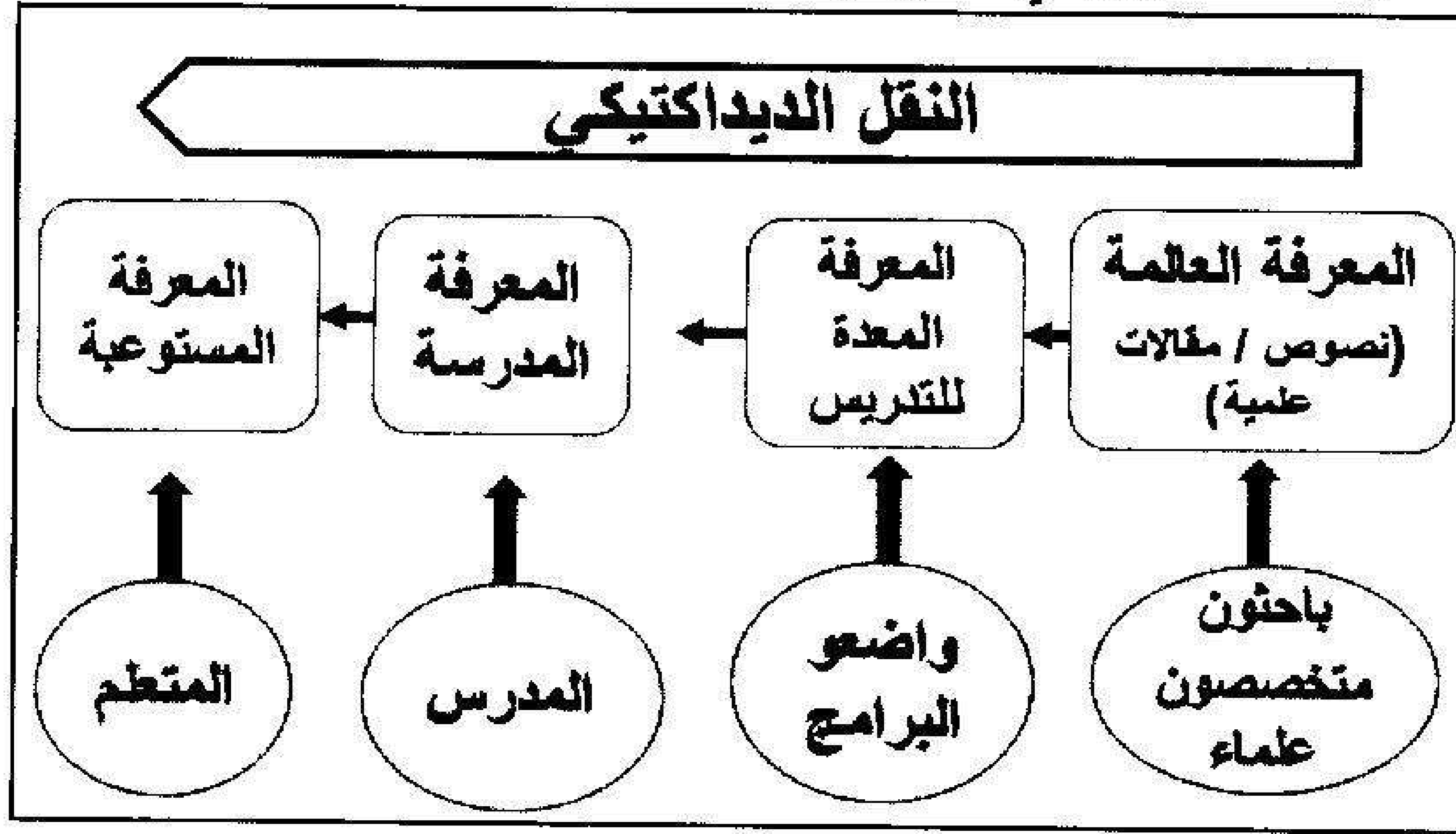
---

149 - Arsac. Gilbert, la transposition en mathématiques, université de Lyon, 87/88, P3

150 - Develay، Michel1992. De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire, ESF, Paris , P163 : .

151 - Michel Develay1987 - A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE P: 120. http:ife.ens- lyon.fr publications/édition-éléctronique ASTER -.Datte de visite 25 - 4 -2016

❖ المتدخلون في المعرفة:



☜ **المعرفة العالمة:** هي معرفة علمية منتجة من طرف المختصين والباحثين ولا يمكن أن تمرر للمتعلمين على حالتها تلك، لأنها مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة يصعب تمثلها واستيعابهامن طرف التلميذ.

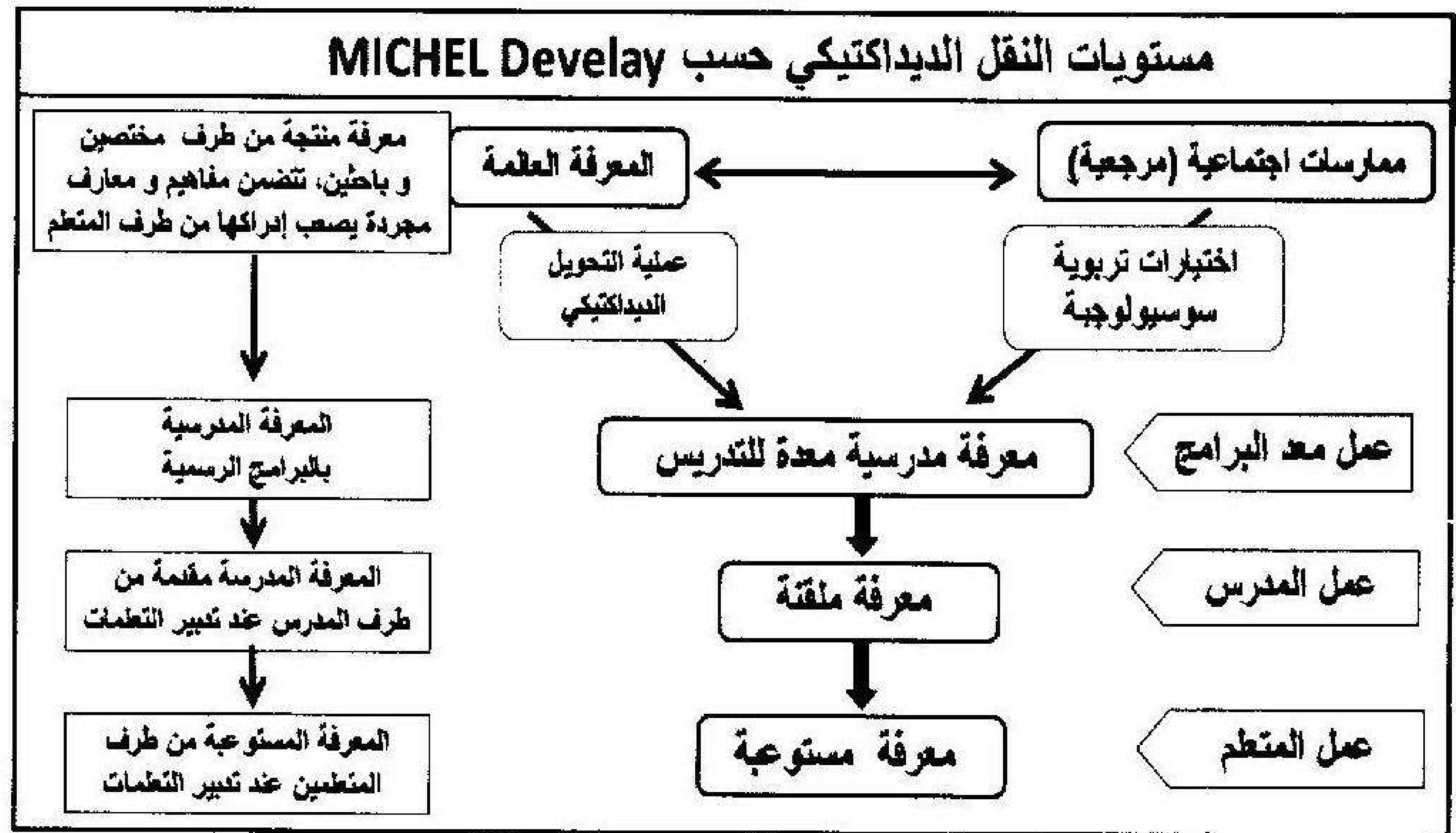
☜ **المعرفة المعدة للتدريس:** تتمثل في البرامج الرسمية المسطرة، ترد في الكتب المدرسية، إنها في مجملها مستقاة من المعرفة العالمة، لكنها تختلف عنها، ففي الوقت الذي تتميز فيه الأولى بالشساعة والانفتاح والوفاء للأغراض العلمية الصرفة، فإن الثانية محكومة بالانغلاق والانتقاء، خدمة لأهداف مشروع مجتمعي تربوي، يرسم معالمه منطوق التوجيهات التربوية الرسمية، والمداخل البيداغوجية والقيمية النظرية للمناهج التعليمية.

☜ **المعرفة المدرسة:** تتمثل فيما يقدمه المدرس للمتعلمين خلال ارساءه للمعارف. ورغم علاقة الاحتواء والتضمن القائمة بين المعرفة المعدة للتدريس والمعرفة المدرسة، فإن هذه الأخيرة تظل متسمة بخصوصيات الأجواء التربوية التي تمارس فيها، وبرؤية الفاعلين التربويين، وتنوع أساليبهم ووسائلهم وطرقهم في التدريس بحكم أن الواقعة التعليمية التعلمية هي واقعة فريدة في الزمن والمكان، تختلف من حصة لأخرى، لا يمكن استنساخها أو اجترارها، ولو تعلق الأمر بنفس المدرس ونفس المتعلمين.

☜ **المعرفة المستوعبة:** تتمثل في المعرفة التي يستوعبها المتعلمون، وهي تختلف من متعلم لآخر تبعا للفوارق الموجودة بين المتعلمين سواء على مستوى الفهم والاستيعاب أو على مستوى الانجاز. إن المعرفة المستوعبة تتحقق لدى المتعلم عبر النشاط الدائم والمستمر الذي يقوم به لمواجهة التغييرات والمشكلات التي يطرحها المحيط الخارجي وإعادة التوازن معه.

2 - مستويات النقل الديداكتيكي ومقتضياته:

❖ **مستويات النقل الديداكتيكي:** قدم MICHEL develay مستويات النقل الديداكتيكي، ووضعها في سياق ترسيمة على الصيغة الآتية[152]:



شروح على هامش الخطاطة:

➢ **في مستوى أول:** ينطلق النقل الديداكتيكي من مكونين هما:

☜ مكون المعرفة العالمة: ينتجها ذوو الاختصاص، كالمؤرخ بالنسبة لمادة التاريخ أو الباحث الجغرافي أو عالم الإحصاء بالنسبة للجغرافي، هذا المكون يشكل مرجعية لتحديد الاختيارات على مستوى المعرفة Le savoir.

☜ مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع، تشكل مرجعية ترتبط بعادات وقيم المجتمع سواء في بعده المحلي أو الخارجي؛ مثلا قيم العقيدة الإسلامية، أوالهوية الحضارية كقيم الأصالة والمعاصرة، وقيم المواطنة والديمقراطية، وقيم حقوق الإنسان في بعدها الكوني.

➢ **في مستوى ثاني:** مستوى عمل معد المنهاج والبرنامج الدراسي لانتاج معرفة معدة للتدريس.

ينطلق معد المنهاج الدراسي من مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع ليعتمدها كمرجعية، لتحديد الاختيارات السوسيولوجية والتوجهات التربوية الناظمة للمنهاج ، فيما ينطلق من المعرفة العالمة للقيام بعملية تحويل ديداكتيكي لها لجعلها معرفة معدة للتدريس Didactisation ترد بالمقررات الدراسية مشبعة بالمرجعيات السابقة الذكر،

152 - Michel Develay1995, Savoirs Scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF éditeur,. p27

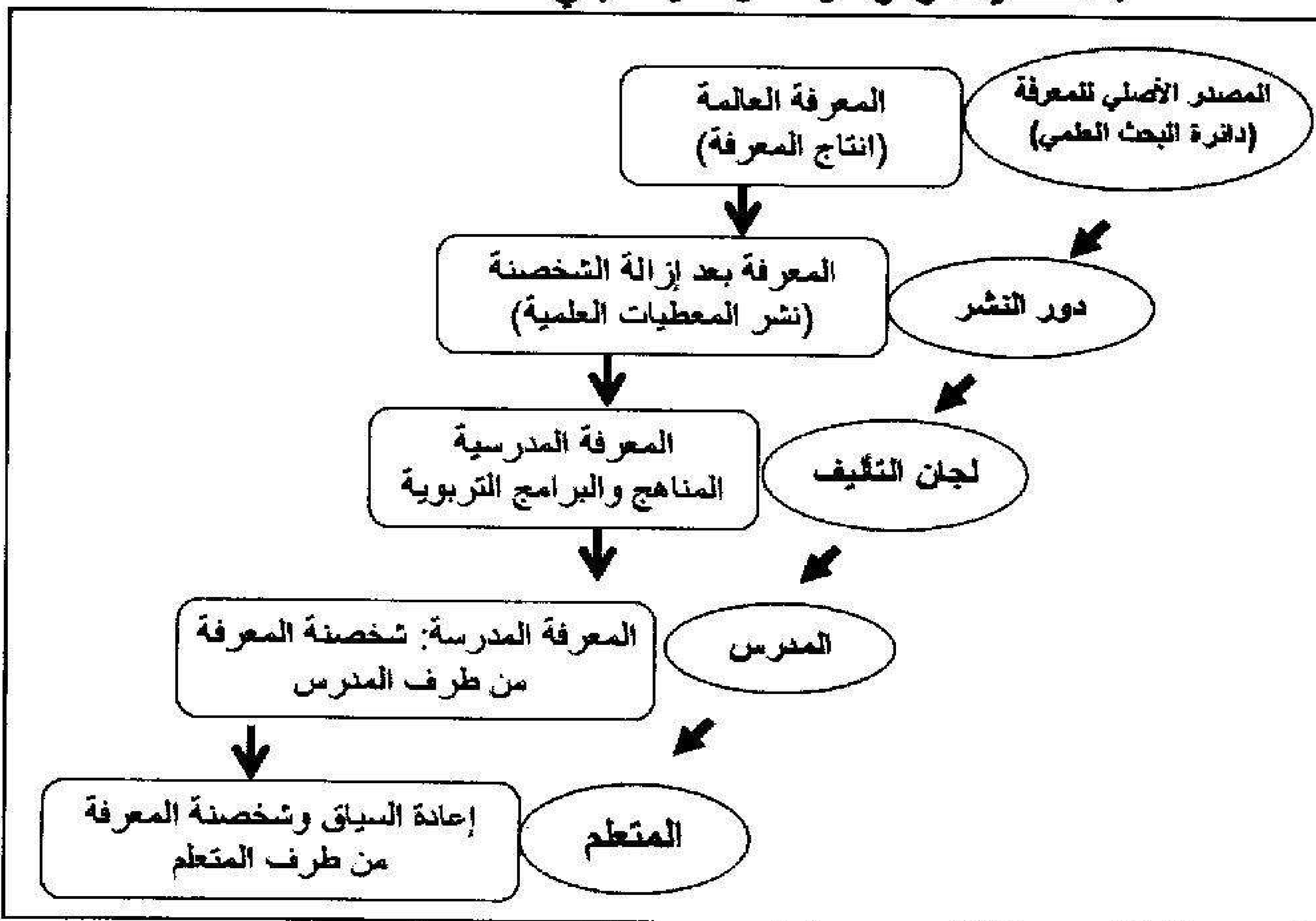
ويحضر في هذا المستوى عمل الديداكتيكي الذي يعمل على إزالة الطابع الشخصي عن المعرفة العالمة و فصلها عن سياقات إنتاجها، وعلى تنزيل الاختيارات البيداغوجية والإبيستيمولوجية والاجتماعية والقيمية داخل البرنامج الدراسي ، وبرمجة ذلك في مقاطع دراسية داخل الوحدات الدراسية التي تشكل البرامج الرسمية.

➢ **في مستوى ثالث:** مستوى المعرفة المدرسة. يعمد المدرس، على تكييف المعرفة المدرسية الواردة في البرنامج الدراسي مع خصوصيات جماعة المتعلمين بالقسم الدراسي، ومستواهم الادراكي، ويقتضي ذلك مراعاة عدة ضوابط سواء لحظة تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

➢ **في مستوى رابع:** مستوى المعرفة المستوعبة من طرف المتعلمين.

يقوم المتعلم، بدوره بعملية نقل ديداكتيكي، حين استيعابه وبنائه للحقائق والأحداث والمفاهيم والتعميمات، في علاقة بقدراته الشخصية على الفهم والاستيعاب والتحصيل.

❖ **مقتضيات ومراحل النقل الديداكتيكي**



تتسم المعرفة العالمة بالتعقيد والتطور، وهي نتاج بحث خلال فترة معينة داخل مجال محدد ويترتب عن إخضاعها للنقل الديداكتيكي عدة تبعات تتمظهر في التغير الذي يطرأ عليها، وهي:

➢ إزالة الشخصنة Une dépersonnalisation du savoir: أي تجريد المعرفة من الرواسب الذاتية للمؤلف باعتباره مصدرا أصليا للمعرفة. هذه المرحلة تقتضي حذف التعليلات الشخصية الذاتية والخلفيات النظرية والأخطاء والمسالك المتعرجة والطويلة".

15 فضلا عن استبعاد الترددات والعوائق الابستمولوجية والحوافز الشخصية المرتبطة الباحث أو المجتمع.

➢ إزالة بلورة المعرفة: Une désynchrétisation du savoir تتسم المعرفة العلمية التكامل و النسقية، و ينتج عن تجزينها وتفكيكها بغرض تحويلها إلى معرفة مدرسية تشويه ها، مما يؤثر على فهمها في شموليتها، وهذا ما يعاب على المواد الدراسية.[154]

➢ إزالة سياق المعرفة وتجريدها من سياقها Décontextualisation du savoir : تمثل في تعديل القانون الابستمولوجي للمعرفة العالمة، وفي سيرورتها الداخلية.[155]

➢ التبرمج Une programmabilité dans l'acquisition du savoir: يقتضي بناء مقرر دراسي أو تدريسه مراعاة ملائمة المعرفة للمرحلة العمرية والمستوى الادراكي للمتعلمين[156].

3 - المبادئ والشروط الناظمة لعمل المدرس الناظمة للنقل الديداكتيكي:

❖ تتحكم في النقل الديداكتيكي عدة مبادئ وشروط، منها:

▪ **اليقظة الديداكتيكية:** ضرورة التحلي بالموضوعية التي تحتم الحرص على الفصل بين موضوع المعرفة المدرسية والقناعات والمواقف والميولات الشخصية، سواء تعلق الأمر بالديداكتيكي الذي يقوم بعملية النقل والتأليف المدرسي، أو بالمدرس الذي يقود فعل التعليم والتعلم.

▪ **خاصية الصدق:** يقتضي النقل الديداكتيكي تحويلا فعليا للمعرفة الاصلية، بحيث تبتعد عن حالتها الخام، لتصبح مادة مدرسية تخضع لمرجعيات تربوية في مرحلة أولى، ثم إلى معرفة مدرسية تخضع لاختيارات المدرس باعتباره ممارسا لفعل النقل والتعليم.

إن النقل الديداكتيكي منظورا إليه من هذه الزاوية، لا يمر دون أن يدخل تغييرات على المعرفة الأصلية، بحيث تخضع هذه الأخيرة إلى" إعادة هيكلة (بنينة) قد تفضي إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولها، لتصير معرفة مغايرة ومتميزة عن المعرفة المقترحة فعليا للتدريس[157] _ لذا تعين على المدرس الحرص على ألا يسقط في الابتذال، بل عليه التحلي بالصدق والتمسك بمقتضيات الامانة العلمية التي تفرضها عليه المعرفة العلمية بعيدا عن كل تحوير في معانيها.

▪ **التقيد بالبرمجة التدريجية:** يتم برمجة المعرفة المدرسية في ظل مستويات النقل الديداكتيكي في وحدات ومقاطع متدرجة، تراعي تقطيعا زمنيا معينا، وتقسيما خاصا بالبنية

---

[153] -Yves CHEVALLARD1985. La transposition didactique ‹La Pensée Sauvage. - Grenoble p 20

[154] - نفس المرجع أعلاه، ص 20

[155] - Michel Develay- A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE - p 123

[156] - Yves CHEVALLARD. La transposition didactique. cf.. Op. Cit. p. 57

[157] - Rudolf Bkouche, "Les déraisons de la Raison", Quadratures, n°17, juillet-août-septembre 1997 "De la culture scientifique", Clés à venir, Editions CRDP de Lorraine, n°15, novembre 1997.

الداخلية للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم غالبا ما يراعي الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة.

❖ قواعد ناظمة لعمل المدرس عند القيام بالنقل الديداكتيكي:

إن تعامل المدرس مع معرفة عالمة، وإعادة صياغتها لإضفاء الطابع المدرسي عليها، يقتضي منه تعاملا خاصا، سواء لحظة تحضير الموارد، أو عند تدبير التعلمات.

ففي أحيان كثيرة يجد المدرس نفسه، عند ممارسته للنقل الديداكتيكي بمادة التاريخ أو الجغرافيا، في وضعية تصور وإنتاج دعامات ديداكتيكية تاريخية أو جغرافية، حاملة لمعرفة بغرض استثمارها في بناء التعلمات، مما يموقعه في خانة المنتج للمعرفة المدرسية، وبالتالي يتعين مراعاة عدة قواعد تساعده على النجاح في أداءه، منها:

- الحرص على ملاءمة المعرفة المنتجة للمستوى الإدراكي للمتعلم، سواء تعلق الأمر بموارد معرفية محضرة لغرض التلقين، أو معارف خام منزلة بوثائق ودعامات.
- الحرص على خدمة الوثائق المعرفية المنتجة/ المهيأة أو المختارة لأهداف التعلم.
- الحرص على الالتزام بالترجمة الأمينة للمتن المعرفي، عند تصور وإنتاج دعامة ديداكتيكية.
- اختيار الدعامة الديداكتيكية الأنسب لتمثيل المعرفة في ضوء بنية المعرفة العالمة.
- مراعاة عناصر الدقة والجمالية والمقروئية وحسن الرسم للدعامة الديداكتيكية الحاملة للمعرفة المدرسية.

ملف:
النقل الديداكتيكي وتصور وانتاج دعامة ديداكتيكية

تقديم: ينفتح المدرس، في إطار تفعيل النقل الديداكتيكي، على معرفة عالمة موجودة بمصادر ومراجع تاريخية أو جغرافية ، بعيدا عن الكتاب المدرسي المقرر، وهي معرفة خام تنتفي فيها خصائص المعرفة المدرسية، وبالتالي يتعين تحويلها إلى معرفة مدرسية.

وبحكم أن المعرفة المدرسية المعتمدة في التدريس في ظل الكفايات، ترد داخل دعامات ديداكتيكية؛ من خرائط ومبيانات وصور وخطاطات... فإن الأمر يقتضي من المدرس إدخال تعديلات على المعرفة الأكاديمية لتحويلها إلى دعامة ديداكتيكية.

1- منطلقات وخطوات تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية

إن عملية تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية انطلاقا من معرفة عالمة، هي إحدى الآليات التي يمكن للمدرس اعتمادها لتفعيل النقل الديداكتيكي عند تحضير الدرس، هذا النشاط يتيح للمدرس إمكانات بدون حدود، من أجل انتاج دعامات ديداكتيكية متنوعة، قابلة للاستثمار جنب الدعامات الموجودة بالكتب المدرسية، أو بديلا عنها.

لكن الصعوبة التي قد تعترضه هي اختيار الدعامة المناسبة لهيكلة المتن المعرفي، هل الخطاطة أم الخط الزمني؟ وفي حالة معطيات إحصائية، أي مبيان يناسبها؟

إن تجاوز هذه الصعوبات تقتضي الإلمام بعدة منطلقات وخطوات تيسر عمل المدرس عند تهييئه للدعامات، وهناك عدة حالات:

- حالة الانطلاق من متن معرفي من أحد المصادر أو المراجع التاريخية أو الجغرافية، لتحويله إلى دعامة، يقتضي الأمر:

أولا - تحليل المحتوى المعرفي،عبرقراءة متأنية للمتن (المعرفة العالمة) وتفكيكه استنادا إلى عدة مؤشرات منها: القضايا المركزية والفرعية بالمتن، والأفعال التي تبتدئ بها الأفكارأوالجمل، والروابط المنطقية داخل المتن (لكن، ثم، واوالعطف، رغم ذلك، إلا، أو) وكذا أدوات الوقف بين الجمل (النقطة، الفاصلة...)

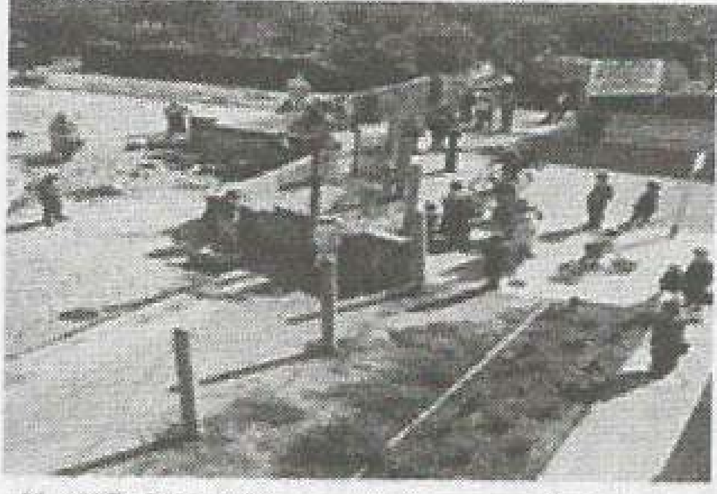
ثانيا - اختيار الدعامة الأنسب لتمثيل المتن في ضوء بنية المعرفة المفككة ورسمها:

- في حالة المعطيات الإحصائية: يمكن تقديمها داخل جدول إحصائي بعد تبسيطها وجعلها في المستوى الإدراكي للمتعلمين، كما يمكن تحويلها إلى مبيان، وفي هذه الحالة تعين اختيار المبيان المناسب في ضوء الميزة الاحصائية الموجودة بالجدول، ويمكن في هذا الإطار الاستعانة بالحاسوب لرسم المبيان والحصول على منتوج عالي الجودة، ، يعرضه على المتعلمين باستعمال تكنولوجيا المعلومات.
- في حالة الخريطة: يمكن الاستعانة بأدوات الرسم التي يوفرها الحاسوب ، وبرامج خاصة تعديل الوثائق كبرنامج " بانت" «Paint» لادخال تعديلات على الخريطة.

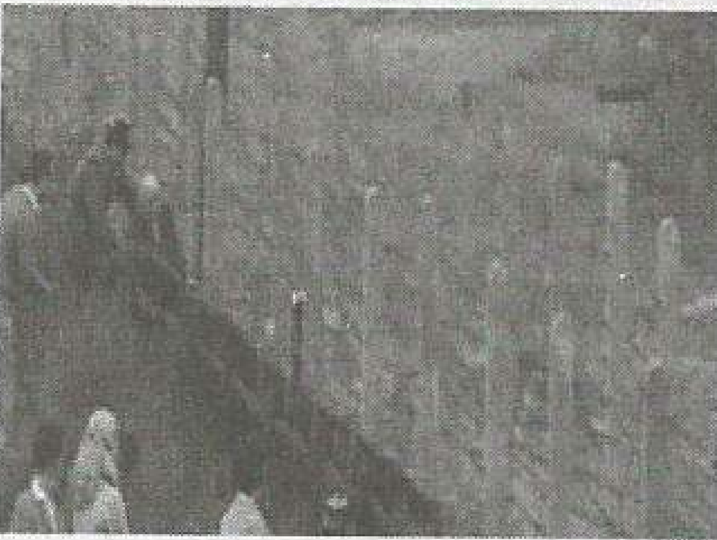
- في حالة وسائل التعبير المصورة كأشرطة الفيديو: يمكن الحصول على أشرطة فيديو من شبكة الانترنيت، أو تصويرها بكاميرا خاصة، ثم معالجتها معلوماتيا بانتقاء مقاطع فيديو أو تركيب مقاطع أخرى، باستعمال أحد البرانم الخاصة بذلك مثل برنام موفي ميكرMovie maker.

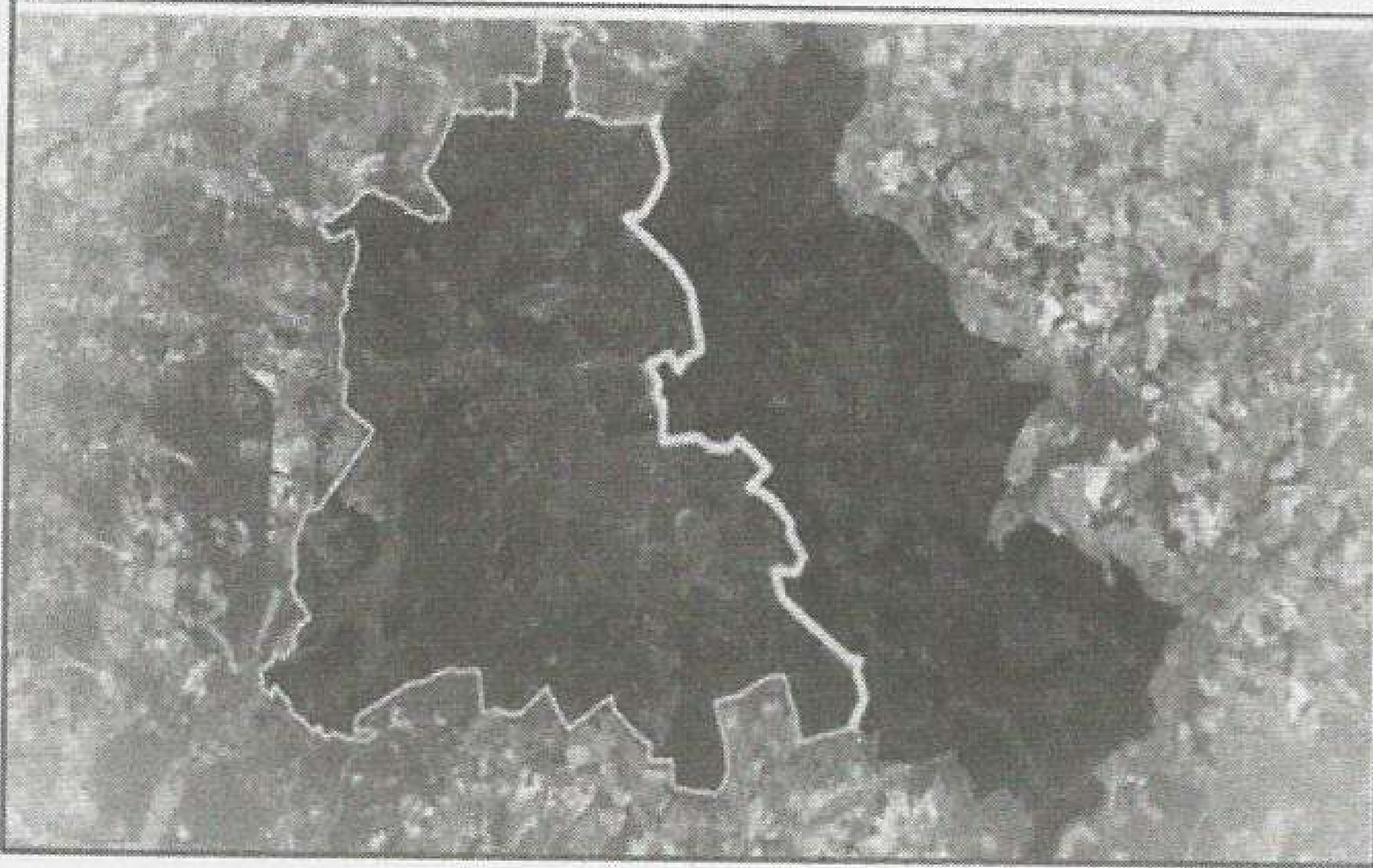
2 - أمثلة عن تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية:

☐ **المثال الأول:** تصور وانتاج رسم خريطي انطلاقا من صورة جوية تهم مدينة برلين المقسمة وصورتان فوتوغرافيتان عن جدار برلين، محصل عليها من شبكة الأنترنيت :



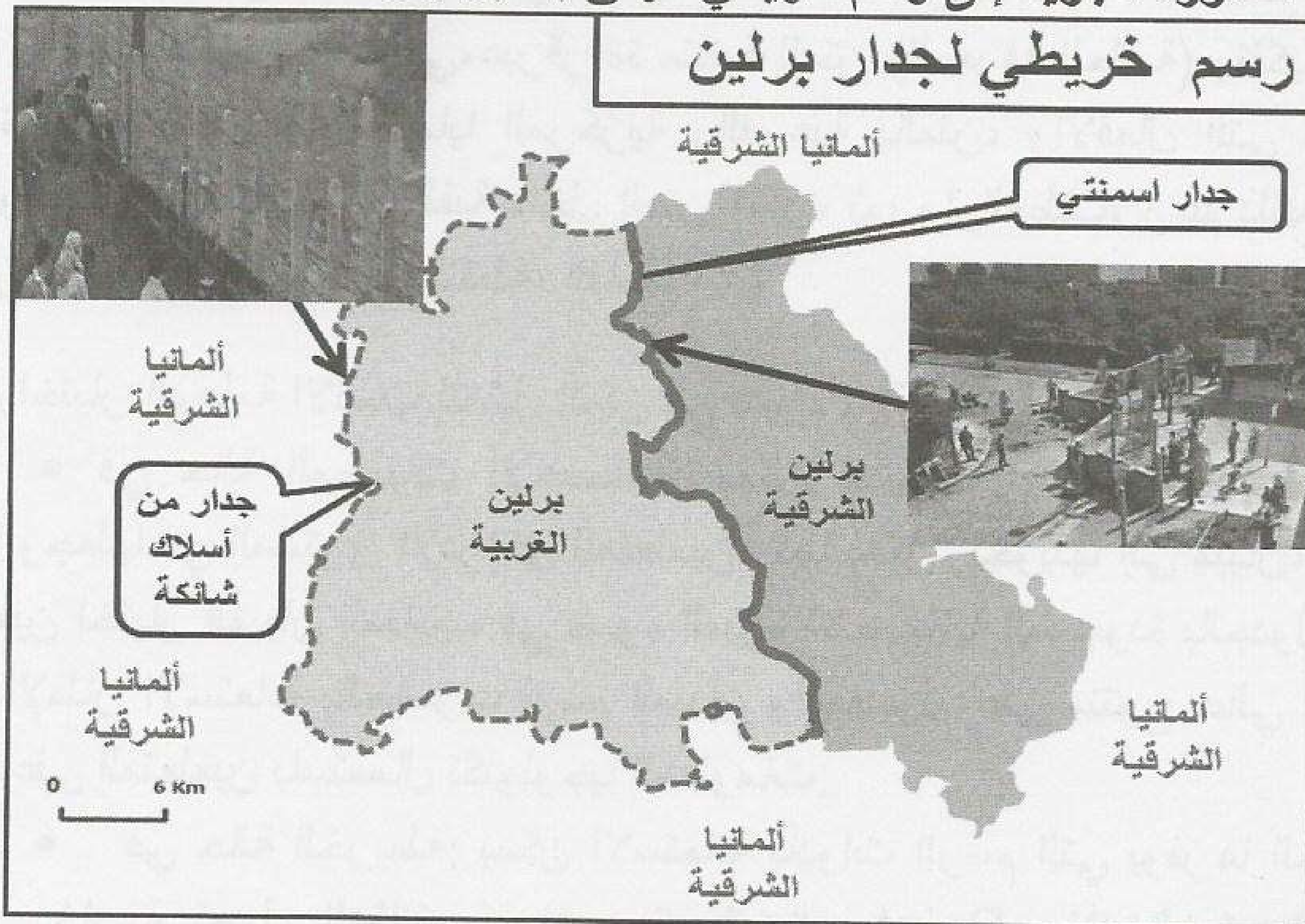
Mur de Berlin You tube





صورة جوية لبرلين الشرقية وبرلين الغربية محاطة بالجدار

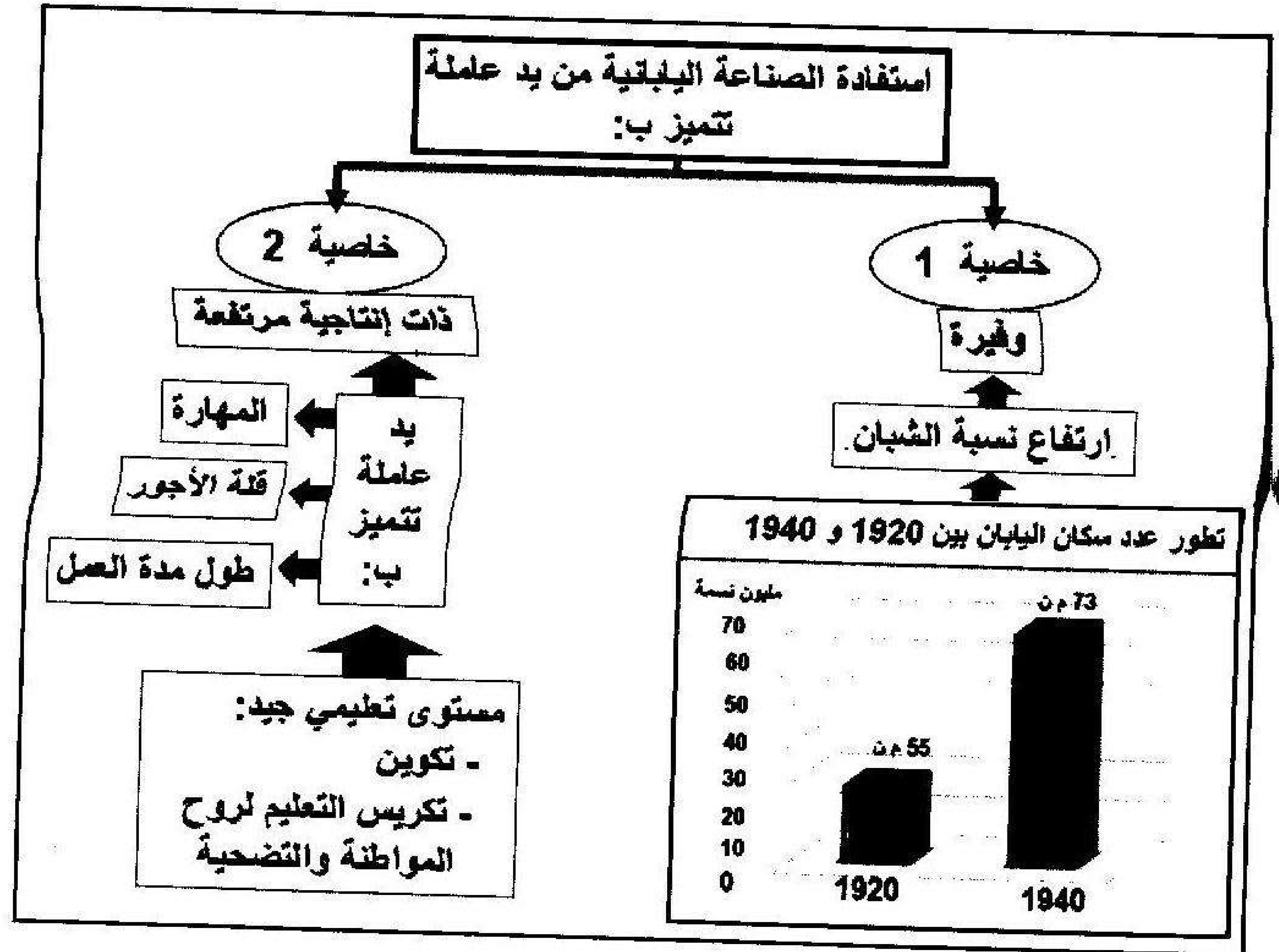
تم تحويل الصورة الجوية إلى رسم خريطي مرفق بصورتين:



▢ **المثال الثاني:** تصور وانتاج خطاطة مرفقة بمبيان انطلاقا من فقرة

فقرة حول الصناعة اليابانية:
استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة وقلة تكاليفها، فقد عرفت اليابان نموا ديمغرافيا كبيرا منذ 1868؛ إذ انتقل عدد السكان من 55 مليون نسمة سنة 1920 إلى 73 مليون نسمة سنة 1940، ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة التزايد الطبيعي ، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الشبان.
وهكذا فإن توفر اليابان على ساكنة شابة ذات مستوى تعليمي مرتفع، شكل أحد العوامل التي ساهمت في النهضة الكبرى للصناعة اليابانية.
كما استفادت الصناعة اليابانية من مهارة اليد العاملة بفعل تكوينها الجيد، وإخلاصها في العمل لدور التعليم في تكريس روح المواطنة وحب الوطن والتضحية من أجله، وقلة أجورها مقارنة بأجور العمال في البلدان الغربية، بالاضافة إلى ما تميز به اليابانيون من طول مدة العمل الأسبوعي وارتفاع الانتاجية في القطاع الصناعي.

المتن أعلاه يمكن استثماره كنص أو تحويله إلى دعامة على شكل خطاطة مرفقة بمبيان:



المثال الثالث: تصور وانتاج خط زمني انطلاقا من فقرة

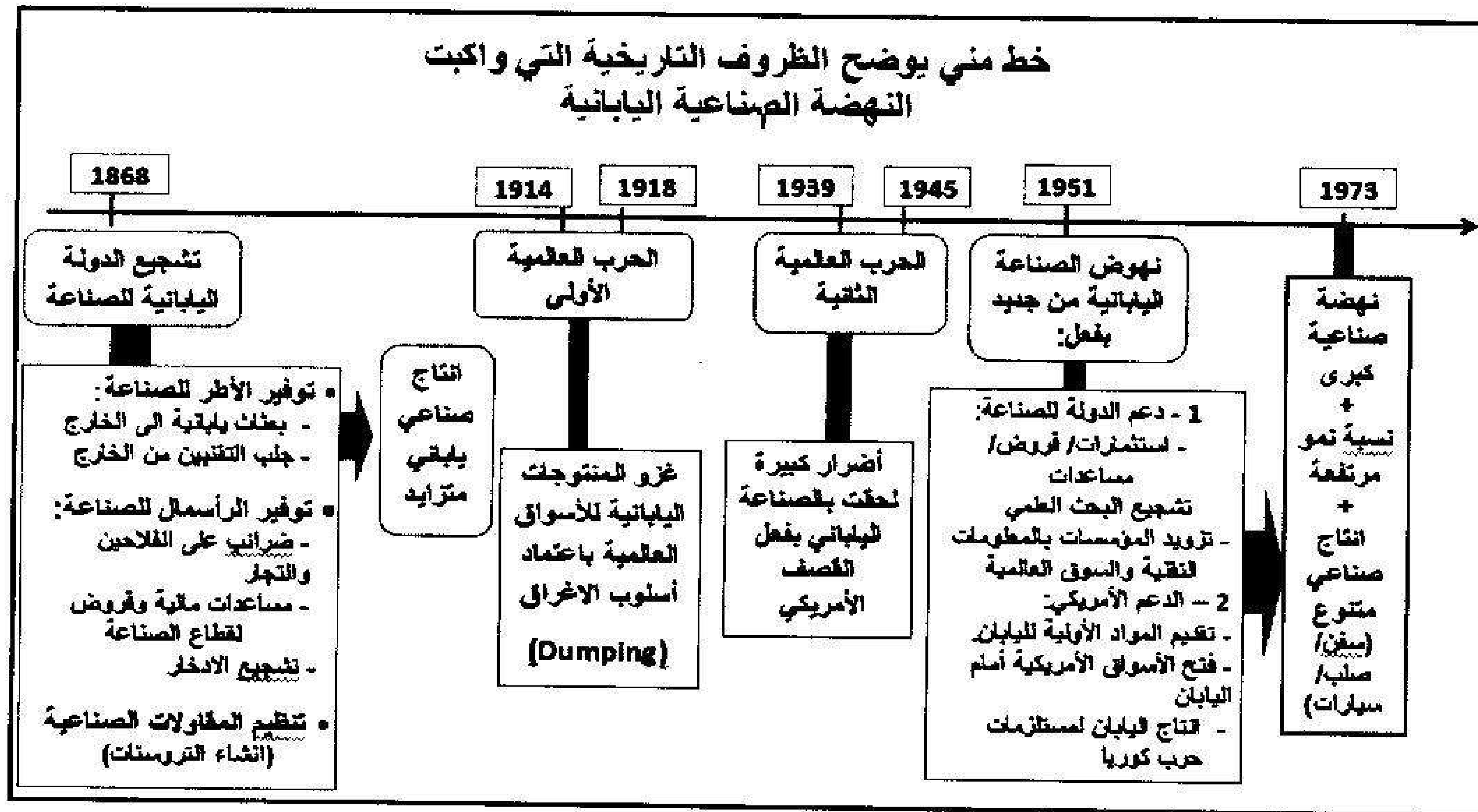
فقرة حول دور الظروف التاريخية في النهضة الصناعية الكبرى لليابان:

شجعت الدولة منذ عصر الميجي (1868) القطاع الصناعي؛ إذ أرسلت البعثات الدراسية إلى أوربا، وجلبت المهندسين والتقنيين الأجانب، وسهرت على إقامة طرق مواصلات حديثة، ووفرت الرأسمال اللازم للنشاط الصناعي بفرض ضرائب على أسر كبار الفلاحين والتجار، وأهم هذه الأسر "ميتسوي" "وميتسوبيشي" و"سوميطومو"، التي كونت تروستات يابانية عرفت بالزايباتسو. كما استفادت الصناعة من أهمية الادخار الذي حققته الأسر اليابانية؛ وهكذا أصبح بإمكان اليابان غزو الأسواق العالمية منذ1914.

ورغم الأضرارالتي لحقت الصناعة اليابانية اثناء الحرب العالمية الثانية، جراء تدمير بنيتها الصناعية بفعل القصف الأمريكي، فإنها استطاعت النهوض من جديد سنة1951 بفعل تدخل الدولة التي عملت على تنظيم النشاط الصناعي والنهوض به بواسطة" وزارة الصناعة والتجارة الخارجية"، وقد تولى هذا الجهاز تحديد الخطوط الكبرى لسياسة التصنيع عن طريق الاستثمارات وتقديم القروض والمساعدات، وتشجيع البحث العلمي، وتزويد المؤسسات الصناعية بالمعلومات حول التقنيات الصناعية الحديثة وأوضاع السوق العالمية، كما استفادت الصناعة خلال هذه الفترة من الدعم الأمريكي الذي تمثل في تقديم المواد الأولية، وتشجيع الصناعات اللازمة لحرب كوريا، وفتح السوق الأمريكية في وجه المنتجات الصناعية اليابانية، فاسترجعت التروستات اليابانية قوتها واصبح كل منها يراقب قسما كبيرا من الصناعات.

وهكذا عرفت الصناعة اليابانية بين 1951 و1973 " نهضة كبرى" تميزت بنسب نمو مرتفعة بلغت في المعدل 10%. وارتكزت هذه النهضة على صناعة الصلب وبناء السفن ليشمل هذا التطور الصناعات التجهيزية الاخرى والصناعة الاستهلاكية.

تم تحويل المتن أعلاه إلى خط زمني



المثال الرابع: تصور وانتاج مبيان مرفق بمعرفة انطلاقا من جدول وفقرة:



الطبعة الأولى:
2016 1437
الدار العالمية للكتاب
البيضاء المغرب
63 إقامة الحسنية ، شارع مولاي إدريس الأول الدار البيضاء المغرب
الهاتف:0522833608 / 0522828821 (212+)
الفاكس: 0522833541(212+)
البريد الإلكتروني:
الإدارة: daralalamia@menara.ma
القسم التجاري :daralalamia_com@menara.ma
القسم المحاسباتي : daralalamia_compta@menara.ma
DAR AL ALAMIA LIL KITAB
63 Résidence Al Hassania ,
Bd Mly Driss 1 er –Casablanca- Maroc
Tél : (+212)0522528821/0522833608
Fax : (+212) 0522833541
E-mail :
Direction : daralalamia@menara.ma
Service Commercial : daralalamia_com@menara.ma
Service Comptabilité : daralalamia_compta@menara.ma

رقم الإيداع القانوني : MO2740
2016
ردمك : 2 43 455 9954 978
ISBN :978-9954-455-43-2

كتاب : كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق
المؤلف: الأستاذ التباري نباري

مطبعة النجاح الجديدة (CTP) – الدار البيضاء

تقديم الكتاب

يأتي هذا العمل في خضم تحولات حاسمة تشهدها منظومة التكوين بالمغرب؛ تحولات يسِمُها هاجس المهننة، والرغبة في إعادة بناء هذه المنظومة على أمل أن ترسم ملامح مدرس (ة) جديد(ة). ومن دون شك سيقود هذا الوضع الجديد إلى تنامي الشعور لدى مختلف الفاعلين بأن المدرس هو حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي وتحقيق الغايات التي ينشدها. ومن ثم تزايد الانشغال بمشكل كفايات المدرس وخبراته، وبات الاهتمام منصبا حول أنجع السبل لتحقيق ذلك.

وقبل أن نسافر بين صفحات الكتاب، يبدو لزاما الإشارة إلى أن الذين يعرفون كاتبه عن قرب يدركون لامحالة، أن هذا الكتاب الذي وضع بين يدي القراء من مهتمين وفاعلين، إنما هو ثمرة خبرة وتجربة للأستاذ التباري نباري على مدى سنوات امتهن خلالها التكوين، وانخرط في عدة أوراش ومشاريع أطلقتها المنظومة التربوية بالمغرب، وهوالأمرالذي أهله ليكون نظرة شاملة ومتكاملة عن أهم القضايا التي تهم الأستاذ المتدرب والممارس المكون والمهتم التربوي بوجه عام

من هذا المنطلق ، يشعر قارئ فقرات هذا الكتاب أنه يمزج في آن واحد ما بين الممارسة الحية ذات الارتباط بديداكتيك المواد، ومنها مادتي التاريخ والجغرافيا التي تم اعتمادها كمثال، وبين الخلفيات النظرية التي تؤسس لهذه الممارسة. وقد استلزم ذلك أن يتسلح البحث بأدوات جديدة، وأن يتوسل بمرجعيات تمكن من معالجة قضايا تكوين المدرس، ومشكلات تطوير الكفايات، وخططها، وبات ضروريا أن يستند الكتاب إلى حقول جديدة من العلوم كتلك التي تهتم بالتخطيط، أو بمعالجة المادة من منظور إبستمولوجي وديداكتيكي.

لقد التزم الكتاب على مستوى تمفصلات فصوله، بالخلفية المرجعية لمنظومة التكوين والتي تعتمد الكفايات الثلاث: التخطيط والتدبير والتقويم، بيد أن هذا الثالوث لا يشكل سوى هيكلا لتوضيب الكتاب، لأنه يحتوي بين سطوره رصيدا تربويا متنوعا تتضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيوعاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبير الفصل الدراسي وإشكالية الانضباط... ولعل هذا الزخم التربوي والمفاهيمي والمنهجي هو الذي يجعل من الكتاب رحلة في غمار التربية عامة، والبيداغوجيا والديداكتيك خاصة، يمكن أن تفيد أي أستاذ ممارس يروم تعزيز خبرته، أو أستاذ متدرب يبني مشروعه المهني، أو مهتم بشؤون التربية والتكوين من أطر التكوين والإشراف.

د عبد اللطيف الفاربي يونيو 2016

هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي، بظهور مفهوم "المهننة" ابتداء من عقد ثمانينيات القرن العشرين، وهو مفهوم دينامكي تبنته حركية ظهرت في أمريكا الشمالية لتنتشر في أوروبا وباقي العالم، يروم الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بالدرجة الأولى بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها.

وتتحقق هذه المهننة عبر التأهيل المهني للمدرس وتملكه لكفايات مهنية محددة؛ فوفقا للمجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس International Board of Performance and Instruction for Training Standards (2006). تعرف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقاً لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة، قد حدد المجلس خمس كفايات رئيسية للتدريس، هي:

- كفاية الشخصية.
- كفاية التخطيط والإعداد.
- كفاية طرائق واستراتيجيات التدريس.
- كفاية التقييم.
- كفاية إدارة بيئة التعلم.

وعلى الصعيد الوطني، وسعيا لبلورة مناهج تكوين " مُمَهْنِنَة " وضعت اللجان المختصة في فبراير 2012 ، تحت إشراف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قائمة كفايات مهنية للتأهيل المهني للأستاذ المتدرب ، تتجلى في كفايات التخطيط والتدبير والتقويم.

يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس ، وهي:

- تخطيط التعلمات باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديدكتيكية الملائمة.
- تدبير التعلمات باستحضار توجيهات المنهاج والخصوصيات الديدكتيكية للمادة.
- تقويم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تواكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعلمات.

لقد زاوج الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات ناظمة، وبين تطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعلمات وتدبيرها وتقويمها مع أمثلة تطبيقية معبرة من مادتي التاريخ والجغرافيا، تتضمن سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية وسياقاته المواكبة، استنادا إلى المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والابيستيمولوجية الناظمة للمنهاج الدراسي، مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية.

كما يتضمن عدة ملفات ذات علاقة وطيدة بالممارسة الفصلية، من قبيل الذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيوعاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبيرالفصل الدراسي ...

يتوجه هذا الكتاب إلى كل الفاعلين والمهتمين بقطاع التربية والتعليم، من:

- أساتذة ممارسين يسعون إلى التكوين المستمر، بهدف الارتقاء بأداءهم الصفي أو الإعداد للامتحانات المهنية.
- أساتذة متدربين يسعون إلى تثبيت التأهيل المهني وتملك المهننة استعدادا لامتحانات الكفاءة التربوية.
- طلبة أساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمدارس العليا، من أجل اكتساب الكفايات المهنية لمدرس المستقبل من تخطيط وتدبير وتقويم للتعلمات.
- طلبة خريجي الجامعات، يسعون إلى الاستعداد لمباريات ولوج المدارس العليا والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

يهدف هذا الكتاب تمكين هؤلاء جميعا من:

- تملك الاختيارات والتوجهات التربوية العامة لمنهاج تدريس مختلف المواد الدراسية واستحضارهذه الاختيارات عند التدريس، سواء في محطة تحضير التعلمات أو تدبيرها أو تقويمها.
- تملك مرجعيات المدخل البيداغوجي المتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم بالنسبة لكافة المواد الدراسية، وكذا المرجعيات الإبستمولوجية والديداكتيكية لأحدى المواد كمثال (التاريخ والجغرافيا)، وحسن تنزيلها عند تحضير الدرس أو تدبيره وتقويمه.
- الانفتاح الفعلي على مقتضيات التدريس بالكفايات، بالوقوف عند المفاهيم ذات الصلة بهذه المقاربة وتنزيلها داخل سيناريو بدرس من المقرر، يتضمن تحضير وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية بمختلف أنشطتها ومقتضيات إنجازها، والموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، مع الوقوف عند المبادئ الناظمة لها كالأشكلة والفارقية والبنائية ...
- ضبط آليات التعامل مع السياقات التي تواكب تدبير المدرس للتعلمات ، من استعمال للوسائل التعليمية كالسبورة والعتاد البيداغوجي ، واعتماد أشكال عمل ديداكتيكي وتقنيات تنشيط مناسبة، وحسن تدبير فضاء التعلم انطلاقا من مرجعيات نظرية دقيقة، وتدبير زمن الحصة الدراسية باستحضار عنصر الانتباه، وتحقيق تواصل بيداغوجي فعال انطلاقا من تعرف بعض نماذجه الكلاسيكية والجديدة، تواصل ينطلق من مستجدات هذا الحقل الهام أملا في تخليقه والحد من مشاكل عدم الانضباط .

والله ولي التوفيق

فهرس

مدخل:
مفهوم التخطيط

1 - تعريف التخطيط وأهميته

❖ **التعريف اللغوي للتخطيط:** تتعدد التعاريف بشأن هذا المفهوم، فمعجم " Le petit robert " يعرف التخطيط ب Planification وهو: " تنظيم بحسب تصميم معين "، وفي معجم " Hachette "وردت لفظة خطط Planifier بمعنى " نظم وتوقع في ضوء تصميم أو خطة ". وحسب التعريفين السابقين، يتضمن مفهوم التخطيط دلالة التنظيم والتوقع؛ إذ يقوم على وضع تصور لما سيحدث في المستقبل، وعلى تنظيم عدة عناصر ومكونات وفق خطة معينة يقتضيها العمل المراد تحقيقه.

❖ **التعريف الاصطلاحي لتخطيط التعلمات**

- يعرف التخطيط بأنه تصميم وعملية تقتضي تحديد أهداف دقيقة تتعلق بموضوع ما، وتوفيرالوسائل الضرورية لتحقيقها خلال أمد محدد[1]. أما على مستوى التعلمات فالتخطيط " استراتيجية عامة للتدريس، يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة... تقدم خطة الدرس مقتضيات الإنجاز والتكيفات الضرورية لما تستلزمه خصائص الأفراد وكذلك الوسائل المتوفرة والشروط الخاصة للتعليم والتعلم. "[2]

- ويعرف أحد الباحثين التخطيط التربوي[3] باعتباره:

➢ تنظيما:" إن التخطيط عبارة عن خريطة سير يهتدي بها المدرس لتوجيه ممارساته وإجراءاته التدريسية... إن عملية التخطيط تجعل العملية التعليمية منظمة ومخططة وهادفة، توجه المدرس إلى خط السير ومدى التزامه بخريطته، وتوجيه انتباه المتعلمين وحصره في تحقيق الأهداف المتوخاة في مخطط المدرس. ".

➢ توقعا: " إنه تصور إسقاطي لما يمكن أن يكون عليه التدريس المرتقب من أهداف ومعارف وأنشطة تعليم وتعلم ووسائل وتقويم ودعم، لتحقيق أنواع التحصيل المطلوبة. ".

- عرف معجم علوم التربية التخطيط بأنه: " إعداد وتصميم مكونات درس، انطلاقا من أهداف متوخاة، تترجم إلى أنشطة ووسائل تعليمية تعلمية، وإجراءات للتقويم والتصحيح". [4]

في ضوء التعريفات السابقة يمكن بلورة مفهوم إجرائي لتخطيط الدرس، مفاده أن التخطيط عملية منهجية يتخذ في ظلها المدرس عدة إجراءات منهجية، تبدأ بتحليل حاجات

---

[1] - PAUL ROBERT ; LE NOUVEAU PETIT ROBERT. Dictionnaire alfabétique et analogique de la langue française 1993 Paris. P 1692

[2] - Renald Legendre. *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3éd. Éd : Guérin, 2005, p. 393

[3] - يوسف قطامي 1998 سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان ، دار الشروق ط1، ص 16

[4] - عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك 1 ص 269

المتعلمين، وتحديد أهداف التعلم المتوخى تحقيقها في أفق تحقيق كفايات المنهاج، والتفكير في الموارد الكفيلة بتملك المتعلمين للأهداف المقترحة، والبحث عن الوثائق والدعامات الديداكتيكية باعتبارها قنوات حاملة للموارد المراد إرساءها ، وتحضير الوضعيات التعليمية التعلمية والأنشطة المنضوية تحتها، وتحديد الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وتهييئ محمولاته ، وتحضير أشكال العمل الديداداكتيكي وتقنيات التنشيط المزمع اعتمادها، وأخيرا تنظيم كل هذه العناصر في بطاقة خاصة.

❖ **أهمية تخطيط التعلمات:** تتمظهر أهمية تحضير الدرس في عدة فوائد:

- التحضير إعداد تربوي مادي يمكن المدرس من التحكم في دواليب تدبير التعلمات؛
- يعطي التحضير المدرس ثقة في النفس ويجنبه الارتجال لحظة التدبير؛
- يسهم التخطيط المستمر في صقل كفايات المدرس، وتطوير خبراته المهارية؛
- يساعد التخطيط على تحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتدبير التعلمات وتقويمها؛
- يمكن التخطيط الجيد المدرس من التحكم في الزمن المدرسي بصورة مثلى، لحظة تدبير التعلمات، إذ يمكنه من إنجاز أنشطة التعلم بأقل كلفة زمنية وجهد.

2 - الصعوبات التي تعترض المدرس وسبل تجاوزها:

❖ تعترض المدرس صعوبات عدة عند التخطيط، من أهمها:

- مسألة الالمام بالمرجعيات الناظمة للمنهاج الدراسي، يجعله في وضعية تيهان؛ فعدم وضوح الغايات الكبرى والاختيارات والمرجعيات العامة والبيداغوجية والابيستيمولوجية في ذهن المدرس، يجعل آداءه التعليمي بدون وجهات محددة.

- صعوبات تتعلق بتحليل المحتوى والانتقاء، تطرح لحظة تحضير الدرس، وتهم:

- حصر ما يناسب من أهداف تعلم تصب في اتجاه تحقيق الكفايات المسطرة في المنهاج؛
- انتقاء الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم المسطرة بالدرس؛
- انتقاء ما يناسب من دعامات ديداكتيكية، لاعتمادها في بناء التعلمات وتدبير الأنشطة؛
- انتقاء أشكال العمل الديداكتيكي وتقنيات التنشيط المناسبة.

- صعوبات تتعلق بالتنظيم، تهم:

- تنظيم الوضعيات التعليمية التعلمية وفق خطة محكمة تمكن المدرس من حسن التدبير؛
- تنظيم السياقات المواكبة للدرس من أشكال للعمل الديداكتيكي، وتقنيات التنشيط، وتنظيم فضاء التعلم، والوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي، وزمن الحصة الدراسية؛
- تنظيم العناصر المنتقاة سابقا في بطاقة مناسبة، تيسر للمدرس سبل تدبير العناصر المخطط لها، بأقل جهد وتكلفة، مقابل تحقيق أعلى حصيلة ممكنة.

▪ صعوبات تتعلق بالإمكانيات المتاحة: تتخذ عدة تجليات، تفرض على المدرس التعامل بواقعية مع الامكانات المتاحة واستحضار البدائل الممكنة؛ فمنها صعوبات ترتبط بقلة الوسائل التعليمية، وأخرى ذات بعد سياقي تهم فضاء التعلم؛ إذ أن مشكلة يعتبرها البعض بسيطة، مثل عدم توفر مكابس للكهرباء بالفصل ، ستؤثرسلبا على آداء المدرس وعلى مجهوده لاستثمار تكنولوجيا المعلومات لعرض موارد رقمية .

❖ **التخطيط كفاية مركبة تتأسس على قدرة المدرس على:**

▪ استحضار المرجعيات الناظمة لتخطيط التعلمات باعتبارها موجهات أساسية لتحضير الدرس؛ وهي مداخل ومرجعيات أشارت إليها الوثائق التربوية الرسمية؛ وتتجلى في:

☜ المدخل العام المتحكم في بناء المناهج التربوية المغربية، ومنها منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وفي الاختيارات والتوجهات الخاصة بتحديد مواصفات المتعلمين؛

☜ المدخل البيداغوجي المتحكم في بناء مختلف المناهج التربوية المغربية، بما يتضمنه من اختيارات بيداغوجية تتعلق ببيداغوجيا الكفايات والقيم وتنفتح على بيداغوجيات أخرى كالمشروع وحل المشكلات والبنائية والفارقية؛

☜ المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا.

▪ استكشاف وتعرف وتوظيف المرتكزات السيكولوجية (نظريات النمو والتعلم) كمرجعية لتخطيط التعلمات؛

▪ ضبط الترسانة المفاهيمية التي تتأسس عليها مقاربة التدريس المعتمدة بالمغرب بصفة عامة، وكفاية التخطيط خصوصا؛

▪ تملك الآليات الكفيلة بتنزيل المرجعيات الناظمة للمنهاج في الممارسة الصفية، وفق نهج بيداغوجي ديداكتيكي سليم يراعي حاجيات المتعلم وخصوصيات المادة، وسبل أجرأة الكفايات المسطرة في المنهاج داخل الوحدات الدراسية؛

▪ تحضير العناصر المرتبطة بالدرس، انطلاقا من مراعاة حاجات المتعلمين، واختيار أهداف التعلم وحسن صياغتها، وتحضير الوضعية المشكلة، والبحث عن الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم، والتحكم في آليات النقل الديداكتيكي، وتحضير الوضعيات التعليمية التعلمية وأنشطتها، إلى جانب تهييء الدعامات الديداكتيكية وفق خطوات منهجية دقيقة؛

▪ تملك آليات تنظيم عناصر الدرس المحضرة في بطاقة، وفق سيناريو قابل للتطبيق، من خلال حصر عناصر جذاذة الدرس شكلا ومضمونا.

3- المدرس وخطوات تخطيط التعلمات:

إن تحضير الدرس من طرف المدرس، يقتضي اتباع عدة خطوات، هي:

أولا- استحضار المداخل المعتمدة في بناء منهاج مادة التاريخ أو الجغرافيا، وهي:

➢ المدخل العام الناظم للمناهج، ويتضمن الاختيارات التربوية المعتمدة في بناء المناهج؛

➢ المدخل الابيستيمولوجي والمرجعيات الديداكتيكية الخاصة بكل مادة دراسية؛

➢ المدخل البيداغوجي والمفاهيمي الناظم للمنهاج، وكذا الكفايات النوعية المتعلقة بالبرنامج موضوع التخطيط، وعلاقتها بالمدخلين البيداغوجي والابيستيمولوجي.

ثانيا- الاطلاع على الكفايات النوعية للمنهاج، واستحضار سبل أجرأتها بالدرس عبر أهداف التعلم المقترحة به، وتحليلها وتصنيفها وتحديد المطلوب من كل منها.

ثالثا- الاطلاع على الدرس موضوع التخطيط بالكتاب المدرسي وتحليل محتواه، والتوسع فيه عبر الانفتاح على مراجع أخرى، مع الوقوف عند العناصر والمقولات الموجودة به، كعنوان الوحدة الدراسية، وأهداف التعلم، والتمهيد، ومختلف المقاطع والأنشطة، إلى جانب مقولة المفاهيم والمصطلحات، وتركيب التعلمات...

رابعا- الوقوف عند إشكالية الدرس، بحصر الوضعية المشكلة التي يتمحور حولها الدرس، والبحث عن المنطلق أوالدعامة التي ستعتمد فيها، مع تحضيرها وفق خطوات التعامل مع الوضعية المشكلة عند تدبير التعلمات.

خامسا- حصر موارد الدرس واختيار المناسب منها، خدمة لأهداف التعلم المسطرة، من معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة، وتهييئها عبر إخضاعها للنقل الديداكتيكي.

سادسا- تحضير الوضعيات التعليمية التعلمية التي يتضمنها الدرس رفقة أنشطتها.

- الوضعية الاستكشافية باعتبارها وضعية انطلاق بما تتضمنه من أنشطة؛
- الوضعية الديداكتيكية الخاصة بارساء الموارد وبناء التعلمات؛
- الوضعية المهيكلة الخاصة بتركيب التعلمات؛
- وضعيات التقويم المواكب للدرس.

سابعا- انتقاء الدعامات الديداكتيكية المناسبة لبناء التعلمات، وتهييئها وتخطيط عملية استثمارها استنادا إلى الخطوات المنهجية الخاصة بكل دعامة مع الاستئناس بأسئلة الاشتغال المذيلة للدعامات بالكتاب المدرسي.

ثامنا- اختيار أشكال العمل الديداكتيكي المناسبة لكل وضعية تعليمية/ تعلمية، وكذا تقنيات التنشيط، والعمل على تحضيرها.

تاسعا- تحضير بعض السياقات المواكبة للدرس التي تقتضي تحضيرا قبليا؛ مثل توزيع زمن الحصة المقررة على أنشطة الدرس، وتهيئ الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي وإعداد فضاء التعلم (الفصل الدراسي) تبعا لأشكال العمل الديداكتيكي.

عاشرا- تنظيم مكونات الدرس داخل جذاذة التحضير، يتم تضمينها مختلف العناصر التي تم تحضيرها سابقا، مع الحرص على احترام ثوابت الجذاذة.

يفصل هذا الفصل في هذه المحاور الكفيلة بتخطيط التعلمات، باستحضار المرجعيات العامة والبيداغوجية الابيستيمولوجية التي يتعين على المدرس الاستناد إليها لتحقيق ذلك، إلى جانب عدة ملفات ذات علاقة بالموضوع.

المبحث الأول:
المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية

قبل البدء في تحضير أي درس، يستحضر المدرس المدخل العام المعتمد في بناء المناهج التربوية المغربية وهو يتضمن عنصرين أساسين، هما:

- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية المغربية.
- اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين.

1- الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في بناء المناهج التربوية:

تنطلق الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية من عدة منطلقات أهمها العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، والأهداف والمرامي المتوخاة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، ملم بدينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه، قادر على تمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني باعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.

ولتفعيل هذه الاختيارات، تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية كمدخل بيداغوجي لمناهج التربية والتكوين.

1-1- اختيارات وتوجهات في مجال القيم

حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أربع محاور كبرى اعتبرها بمثابة مرتكزات أو مرجعيات ثابتة في مجال القيم،[5] وتتمثل في:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية للمتعلمين من جهة أخرى، وضرورة تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.[6] واعتمادا على هذه المجالات، تم تحديد قائمة من القيم من طرف لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية، على أساسها تم بناء المناهج التربوية في مختلف المواد، ومنها مواد الاجتماعيات.

---

[5]- الكتاب الابيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 11

[6] - نفس المرجع السابق، ص 11.

❖ بعض القيم التي وردت في الوثيقة الإطار تم تبنيها في بناء المناهج، ومنها منهاج مواد الاجتماعيات:[7]

مجالات القيم	القيم المرتبطة بالحاجات المجتمعية	القيم المرتبطة بالحاجات الشخصية
قيم العقيدة الاسلامية السمحاء	▪ترسيخ الهوية المغربية الاسلامية والحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها. ▪ اتخاذ موقف إيجابي من الثقافات الأخرى لتعزيز قيم العقيدة الاسلامية وتفتحها.	▪ التشبع بقيم العقيدة الاسلامية. ▪ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف.
قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية	▪ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الانسانية. ▪ تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاستكشاف. ▪ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة. ▪ التفتح على الثقافات الأخرى بمختلف أنواعها وتوظيفها لتكوين رصيد ثقافي إيجابي.	▪ التعامل الايجابي مع الموروث الثقافي والحضاري المغربي. ▪ الثقة في النفس والتفتح على الغير. ▪ إعمال العقل والفكر النقدي. ▪ الوعي بالزمن والوقت كقيمة في المدرسة وفي الحياة. ▪ الاستقلالية في التفكير والممارسة.
قيم المواطنة والديمقراطية	▪تكريس حب الوطن وتعزيز رغبة خدمته. ▪التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية. ▪تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني. ▪تنمية قيم المسؤولية والمشاركة.	▪ التفاعل الايجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته. ▪ التحلي بروح المسؤولية والانضباط. ▪ ممارسة المواطنة والديمقراطية. ▪ احترام البيئة الطبيعية.
قيم حقوق الانسان ومبادئها الكونية	▪تنمية الوعي بالحقوق والواجبات. ▪ تنمية الوعي بحرية التعبير وإبداء الرأي كحق ومسؤولية. ▪تنمية التربية على مبادئ الحوار واحترام الآخر.	▪ اكتساب حقوق الانسان ومبادئها الكونية كما صادق عليها المغرب

يتعين استحضار مدخل القيم المسطرة في المنهاج عند تخطيط المدرس للتعلمات، والتفكير في سبل تنزيلها بالوحدات الدراسية، بحصرالمورد السوسيوعاطفي المزمع إرساءه لدى المتعلمين ؛ قيمة كان أو اتجاها أو موقفا أو مبدئا.

[7] - دليل الأستاذ والأستاذة: التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي ، ص 21

2 -1- اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات:

استندت مراجعة المناهج على المقاربة بالكفايات، حيث وضعت قائمة كفايات، هي:

❖ الكفايات الأساس، تصنف إلى ثلاثة أنواع، [8]هي:

- كفايات مرتبطة بتنمية الذات، تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، باعتباره فاعلا إيجابيا لتحقيق ذاته وبناءها والارتقاء بها، ومن خلال ذلك الارتقاء بالمجتمع ككل؛
- كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛
- كفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، تمكن من الإستجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

❖ انطلاقا من الكفايات الأساس السابقة الذكر، تم اشتقاق عدة أصناف من الكفايات، تتخذ طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا[9]:

➢ **الكفايات الاستراتيجية**، تستهدف:

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
- التموقع في الزمان والمكان؛
- التموقع بالنسبة للآخر، وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية والتكيف معها ومع البيئة؛
- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات وفق تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

➢ **الكفايات التواصلية**، تستهدف:

- إتقان اللغة العربية ومنح حيز مناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
- التمكن من أنواع التواصل في مجالات تعلم المواد الدراسية؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة.

➢ **الكفايات المنهجية**، تستهدف اكساب المتعلم:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

➢ **الكفايات الثقافية**، تهدف الى:

- تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها؛
- ترسيخ هوية المتعلم كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

➢ **الكفايات التكنولوجية**، تستهدف تنمية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعاييرمراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛

8- الكتاب الابيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12

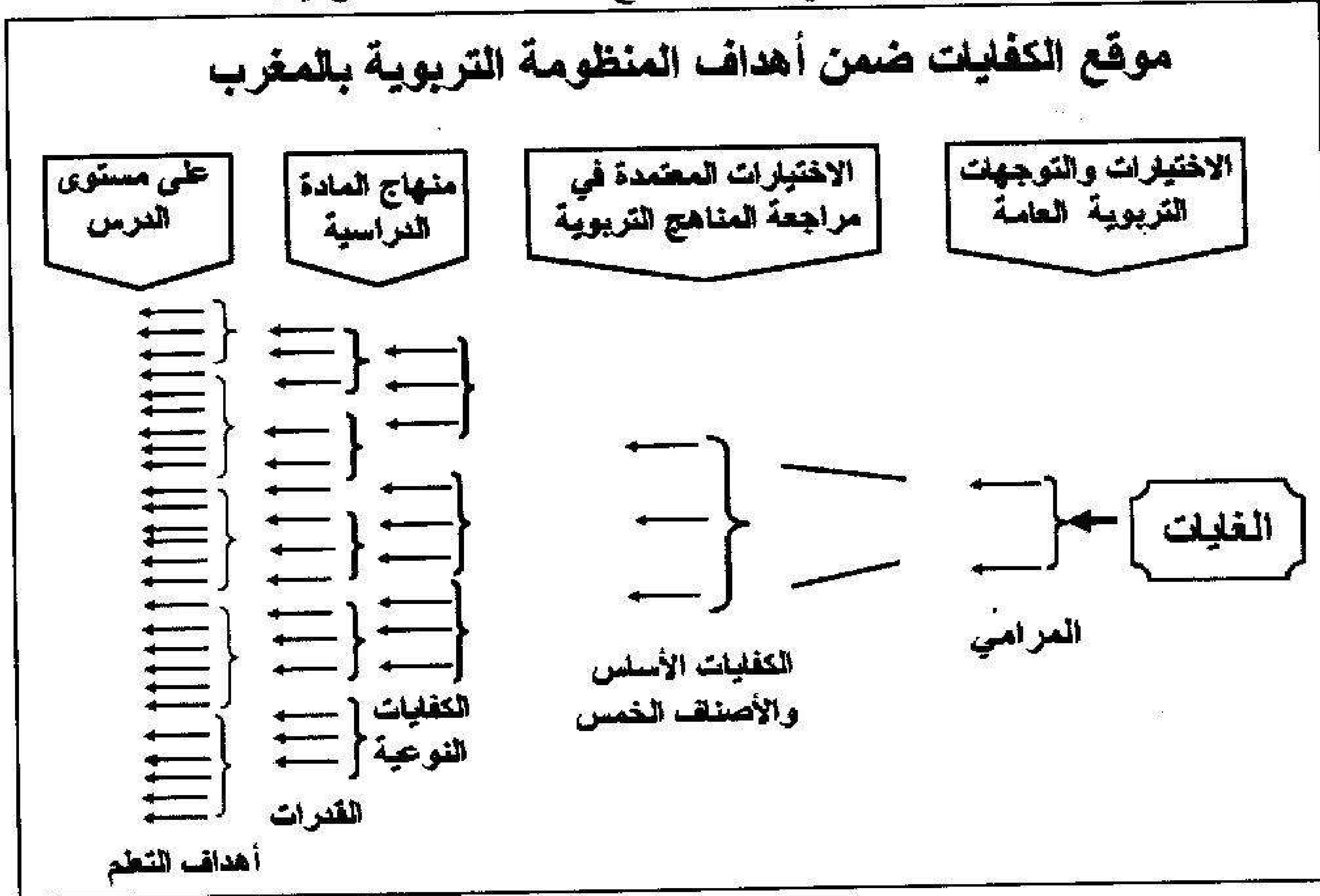
9- نفس المرجع السابق ص 13

- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع المستجدات؛

- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتقني بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها.

وقد ركزت هذه الوثائق الرسمية على عنصري شمولية مكوناتها والتدرج البيداغوجي في برمجتها، حيث يتعين مقاربتها من منظور شمولي، ووضع استراتيجيات مناسبة لاكتسابها، لتيسير اكتساب هذه الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم[10] سواء على مدى متوسط (أسدس مثلا) أو مدى طويل (موسم دراسي أو سلك).

❖ موقع الكفايات بالمنظومة التربوية: رغم ما يميز المقاربة بالكفايات، فإنها تبقى وفية للاختيارات والأهداف التربوية العامة، كالغايات والمرامي التي تحددها الاختيارات التربوية والتكوينية والمنهاج الدراسي، كما توضح ذلك الخطاطة الموالية: [11]



3 -1- اختيارات وتوجهات في مجال المضامين، متعددة أهمها:

❖ اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا، تساهم البشرية جمعاء في انتاجه، وفي ظل ذلك يصبح مكون المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من هذه المعرفة الكونية؛ لذا فمقاربة المضامين تقتضي تناول الانتاجات الوطنية في علاقتها بالانتاجات الكونية مع

---

[10] - نفس المرجع السابق، ص 12

[11]- شكير حسن وآخرون، المنهاج، الكفايات ، التقويم: المحور الثاني ، ص 31.

الحفاظ على ثوابت المملكة المغربية.

❖ الاهتمام بالبعد المحلي والوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية اعتبارا لغنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية لكونها روافد للمعرفة؛

❖ اعتماد مبدإ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف عبر الأسلاك التعليمية؛ والحرص على توفير حد أدنى منها لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب.

❖ تجاوزالتراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛ ومقابل ذلك استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.

4 - 1 اختيارات وتوجهات في مجال تنظيم الدراسة:

يهدف تنظيم الدراسة بالأسلاك التعليمية، إلى الارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي، والرفع من فعالية التدريس ومن جدوى التعلم؛ مع التدرج من سلك إلى آخر بما يضمن:

❖ في التعليم الابتدائي: المرونة في تنظيم الحصص الدراسية وتكييف مضامينها مع حاجات المتعلمين بالأساس ومع متطلبات البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المباشرة.

❖ في التعليم الثانوي: اعتماد تنظيم مكون من دورات دراسية نصف سنوية، والانتقال من برامج مبنية على مواد دراسية في السلك الإعدادي، إلى برامج مبنية على مجزوءات بالسلك الثانوي التأهيلي. وتتضمن الوثائق الرسمية إشارات مستفيضة حول تنظيم الدراسة وفق معايير تتلاءم والمستجدات المراد إدخالها على الأسلاك التعليمية، راعت تنظيم كل سنة دراسية عبر دورتين من سبعة عشر أسبوعا على الأقل، تتضمن ست دورات في السلك التأهيلي بما فيها الدورة المخصصة للجذع المشترك، وست دورات في السلك الإعدادي، مقابل اثني عشر دورة في التعليم الابتدائي.

2 : اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين:

وضحت الوثائق الرسمية الحيثيات الناظمة لمواصفات المتعلمين المتوخى تحقيقها:[12]

" حتى يتمكن النظام التربوي المغربي من تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، تقتضي الضرورة إكساب المتعلمين الكفايات الملائمة وإتاحة الفرص، لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز".

لقد حددت ضرورات تكوين هذا المتعلم ، عدة أولويات تتعلق بالكفايات المأمول تحقيقها، تأخذ بعين الإعتبار خصوصية المتعلم في كل مستوى:

❖ **في التعليم الابتدائي:** تضمنت قائمة مواصفات المتعلم بهذا السلك:[13]

▪ **مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية:** تهم التشبث بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية، والتشبع بروح التضامن والتسامح والنزاهة، وبمبادئ الوقاية الصحية

---

[12] - الكتاب الابيض: الجزء 1 ، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص16

[13] - نفس المرجع السابق، ص 21

وحماية البيئة، والقدرة على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

- **مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين،** تهم القدرة على التعبير السليم باللغة العربية والتواصل باللغة الأجنبية الأولى والنطق بلغة أجنبية ثانية، والتفاعل مع الأخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته ... وعلى تنظيم الذات والوقت والانضباط، مع اكتساب مهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية واستعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي، إلى جانب الإلمام بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

❖ **في السلك الثانوي :** قسم الكتاب الأبيض هذه المواصفات على مستوى السلك الإعدادي ، إلى قسمين[14]:

- **مواصفات تهم القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها:** تتوخى تزويد المتعلم بمفاهيم العقيدة الإسلامية، والتحلي بالأخلاق والآداب الإسلامية؛ والتشبع بقيم الحضارة المغربية، وبحب وطنه وخدمته، والانفتاح على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها؛ والتشبع بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته. كما ركزت هذه المواصفات على ضرورة درايته بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا، والتشبع بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية في الشأن المحلي والوطني، والانفتاح على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية؛ وتذوق الفنون والوعي بأهمية النشاط الرياضي على الصحة.
- **مواصفات ترتبط بالكفايات والمضامين:** تهم التمكن من اللغة العربية وتداول اللغات الأجنبية والتواصل بها؛ والالمام بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية، وبالمهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بمحيط المدرسة. كما تتضمن المواصفات عدة قدرات كالقدرة على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها؛ وتكييف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية، واستعمال التكنولوجيات الجديدة.

أما بالسلك التأهيلي، فقد ركزت المواصفات على استكمال تملك الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية والتكنولوجية، بما يفيد في تحقيق مواصفات التخرج من مختلف الأقطاب الدراسية. لكن أهم ما يميز هذه المواصفات بهذا السلك أنها تختلف من قطب لآخر، ومن شعبة لأخرى بحكم تعدد الأقطاب والشعب، مراعية في ذلك خصوصية كل شعبة.

ملحوظة: يستحضر الأستاذ مواصفات المتعلم في نهاية كل سلك عند تخطيطه للتعلمات، من اجل التحكم في مخرجات التعلم بطريقة استباقية.

---

[14] - نفس المرجع السابق، ص 25

المبحث الثاني :
المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا

تقديم: يكتسي المدخل الابيستيمولوجي والمرجعية الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا أهمية خاصة عند تخطيط أي تعلمات تهم المادتين ، فهو محدد لخصوصية كل مادة سواء تعلق الأمر بمرجعيتها الديداكتيكية أو بمقوماتها الابيستيمولوجية.

إن أي تخطيط للتعلمات يقتضي استحضار المبادئ المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا؛ والمنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي لكونها عناصر ناظمة للمنهاج، وموجهة له لحظة التنزيل الميداني، والالمام الجيد بمقومات مادتي التاريخ والجغرافيا بغرض العمل على تنزيلها سواء عند تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

❖ المبادئ العامة والتوصيات المعتمدة في بلورة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا: تشكل نبراسا للمدرس وموجها له قبل كل تخطيط للتعلمات، وهي:

- استحضار الوظائف والمقومات والأسس الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار الترابط والتكامل بين مادتي التاريخ والجغرافيا، وبينها وبين المواد الأخرى؛
- استحضار الترسانة المفاهيمية للتدريس بالكفايات، وكذا البيداغوجيات المنفتحة عنها؛
- استيعاب كيفية تنزيل الكفايات النوعية في برامج مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا؛
- استحضار مستوى التدرج في تنزيل منظومة الكفايات عبر المراحل والأسلاك.

❖ أهم التوصيات التي تهم اجرأة منهاج مواد التاريخ والجغرافيا: تشير التوجيهات التربوية[15] إلى عدة توصيات، يقتضي استحضارها عند تخطيط التعلمات:

- استحضار الخلفية الديداكتيكية التي تحكمت في وضع كفايات منهاج كل مادة؛
- اعتبار المتعلم عنصرا فاعلا نشيطا في مسار التعلم، وهو منطلق يفرض على المدرس الوعي بدوره الجديد، الذي يجب ألا يتعدى دور التوجيه والارشاد، مع ترك الفرصة للمتعلم لممارسة فعل التعلم بدل فرض فعل التعليم ؛
- اعتبار وسائل التدريس مكونا رئيسيا في مسار وضع المناهج وما تقتضيه من شروط مادية كتخصيص قاعات متخصصة لتدريس هذه المواد وتوفير التجهيزات التقنية الضرورية، الانفتاح على المحيط سواء القريب أو البعيد من خلال تنويع طرائق التنشيط.

1- المنطلقات العامة والسياق الاجتماعي والتربوي الناظمين لمنهاج مادة التاريخ

1 -1 - المنطلقات العامة: تتمحور حول أهمية التاريخ المدرسي في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، ودوره في تنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي:

15- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا،أبريل 2006 ، ص 3.

❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الذكاء الاجتماعي للمتعلم، وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه.[16]

❖ منهاج التاريخ آلية لتنمية الحس النقدي لدى المتعلم: «l'Histoire pour former l'esprit critique[17]»، وتتحقق هذه الوظيفة النقدية من خلال تبني تعلمات تأخذ بعين الاعتبار تنمية روح النقد لدى المتعلم، عبر تمكينه من تحليل الحدث التاريخي وتمحيصه ونقده، استنادا إلى نهج واضح الخطوات؛ فالهدف ليس تزويد المتعلم بمنتوج تاريخي جاهز للاستهلاك، ولكن خلق مؤرخ صغير يتملك أدوات التعامل مع الحدث التاريخي.

2-1- السياق الاجتماعي والتربوي والمرجعية الديداكتيكية:

❖ **السياق الاجتماعي:** لقد أشار المنهاج إلى أن التاريخ:"يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته صحبة العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي) ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه، فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم الكون، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر."[18]

❖ **السياق التربوي:** يسير منهاج مادة التاريخ في سياق التوجه الذي نادى به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي ينص على جعل المدرسة "مفعمة بالحياة بفضل منهاج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."[19]

كما أشارت الوثيقة الإطار[20] حول الاختيارات والتوجهات التربوية، إلى:

- أهمية اكتساب وترسيخ قيم الهوية ومبادئها الأخلاقية والثقافية وقيم المواطنة والتي تعد مادة التاريخ إحدى المواد الحاملة لها.
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته، واحترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والتراث الثقافي والحضاري المغربي.
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي، والوعي بالزمن كقيمة في المدرسة والحياة.

وقد أشار منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة إلى تنمية مشاركة المتعلم الإيجابية في الشأن المحلي والوطني، وإحداث توازن بين المعرفة والمعرفة الوظيفية، مع تجاوز التراكم الكمي للمعلومات واستحضار البعد المنهجي، وتنويع المقاربات في التعامل مع المادة.

---

[16] - نفس المرجع السابق ص 4

[17] - Monique Flonneau, 1996 ,De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan,p.4

[18]- التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006 ، ص 4.

[19]- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 8.

[20]- الكتاب الابيض: الجزء 1، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ص 12.

وانسجاما مع هذه المنطلقات، تم استحضار عدة مبادئ في بناء منهاج التاريخ، أهمها:
- وظيفية مادة التاريخ: الفكر النقدي/الماضي لفهم الحاضر/التكوين المنهجي؛
- الانطلاق من مقومات التاريخ كمادة دراسية في وضع الكفايات والبرنامج؛
- تنويع المجالات والفترات، وطنيا وعالميا، مع الأولوية للتاريخ الوطني والمعاصر؛
- استحضار الامتداد التاريخي للمغرب من بدايته إلى الآن؛
- إعطاء مكانة داخل البرنامج لوحدات تكوينية/ مهارية[21].

❖ **المرجعية الديدكتيكية لمادة التاريخ:** تشير الوثيقة الصادرة عن اللجنة البيسكلية المتعددة التخصصات، إلى أن تدريس مادة التاريخ يهدف: " تنمية الذكاء الاجتماعي (للمتعلم) وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه ".

أما التوجيهات التربوية فاعتبرت أن المعرفة تتطلب إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، ويثمن الثقل التاريخي لجملة مفرداته، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه "[22].

يهدف تعامل المتعلم مع المعرفة التاريخية تمكينه من إعمال العقل والتحكم في آليات التفكير التاريخي، واكتساب الأدوات المنهجية الكفيلة بمساءلة التاريخ بفكر نقدي، والتركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على المنتوج التاريخي الجاهز.

3-1- المقومات الابيستيمولوجية والديداكتيكية لمادة التاريخ:[23]

❖ **مجالات التاريخ:** يتأسس موضوع التاريخ على دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة، باستحضار التفاعلات بين الإقتصادي والإجتماعي والسياسي و"الذهني" والديموغرافي ... قصد إعطاء معنى للحاضر وأيضا للمستقبل، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى المستويات الأساسية التي تكون مقطع المادة التاريخية، وهي:
- التاريخ السياسي الحدثي؛
- الديموغرافيا التاريخية؛
- التاريخ الاقتصادي والاجتماعي؛
- تاريخ العقليات أو "الذهنيات".

21_ وزارة التربية الوطنية (مارس 2002) منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، ص 4.

22_ البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص 5.

23_ نفس المرجع السابق– ص 5

❖ **المفاهيم المهيكلة للخطاب التاريخي:** يتاسس الخطاب التاريخي على مفاهيم خاصة بالتاريخ هي:

▪ **مفهوم الزمن (Temps):** يركز التاريخ على دراسة الحدث البشري في الماضي باعتباره زمنا قد ولى، لكن دراسة الزمن في علاقته بالحركة وتوالي الأحداث والتطور تحيل على مفاهيم ذات البعد الزمني كمفهوم الماضي والتطور والاستمرارية والقطيعة، ولدراسة هذه المفاهيم وقياس الزمن التاريخي، تستخدم بعض تقنيات العلوم المساعدة، مثل الكرنولوجيا والتحقيب، كما يتطلب التعامل مع الزمن التاريخي، من أي دارس الانتقال من الزمن المعيش (Temps Vécu) إلى الزمن الموضوع (Temps Conçu).

▪ **مفهوم المجال (l'espace):** يعرف المجال في التاريخ بأنه:" مجال تصرف البشرعبرالتاريخ، وهو مجال مادي مرتبط بمفهوم الطبيعة، ومرتبط كذلك بمجال انتفع به البشر عبرالتاريخ وتعاملوا معه". [24] ويتميز المجال في التاريخ بعدة خصائص:

- تعدد مستويات المجال في التاريخ من المجال القريب إلى المجال البعيد.
- مجال له حدود، يتوطنه بشر تربطهم علاقات متنوعة وتتولى أمورهم سلطة سياسية
- مجال يعرف تحولا وتغيرا وتطورا مستمرا نتيجة لتفاعل الإنسان معه.

▪ **مفهوم المجتمع (Société):** يتضمن سلوكات وانتاجات البشر في الماضي، سواء كانت سوسيو اقتصادية أو سوسيو سياسية أو سوسيو ثقافية ، واعتبارا لكون مفهوم المجتمع من المفاهيم الجامعة، فإن التعامل معه يقتضي " فهم الأفراد والجماعات المكونة للمجتمعات التي عاشت في مجال ما في الماضي، واستيعاب دوافعها وأحكامها ومبادئها وعاداتها من خلال معرفة شروط حياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية.[25] "

❖ **النهج التاريخي:**

▪ يتكون النهج التاريخي من المسار المعتمد في دراسة جزء معين من "واقع" الماضي، ويتضمن العمليات الفكرية المتبعة لبناء المعرفة التاريخية، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يحصل إجماع بين الباحثين في حقل ديداكتيك التاريخ حول خطوات منهجية محددة؛ فبعض الباحثين الأجانب حصر هذه الخطوات في سبع عمليات فكرية، هي:[26]

- ملاحظة (observer) ووصف (décrire) الوثيقة (أشياء، آثار أو صور فوتوغرافية)؛
- طرح تساؤلات (Questionner) (إشكالية): كيف؟ لماذا؟ متى؟ لماذا؟ ؛
- البحث عن وثائق (Se documenter)؛
- التفسير (Expliquer)؛

---

24 - خديجة واهمي (2002) محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، البيضاء ص. 35

25 - خديجة واهمي، مرجع سابق، ص. 35

26 - Monique Flonneau,(1996),De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan,. p.17

- المَوْدَلَةُ (Modéliser)؛
- الحفظ (Mémoriser)؛
- إعادة الاستثمار أو القدرة على التحويل (Réinvestir).

أما الباحث المغربي مصطفى حسني إدريسي، فقد حصر هذه الخطوات كالتالي:[27]
- الخطوة الأولى: الانطلاق من إشكالية يطرحها الحاضر؛
- الخطوة الثانية: التعبير عن الإشكالية بصياغة أسئلة أو تساؤلات؛
- الخطوة الثالثة: بلورة فرضيات؛
- الخطوة الرابعة: تمحيص الفرضيات باستعمال المعطيات المتوفرة؛
- الخطوة الخامسة: بلورة خلاصة: تؤكد ،ترفض، تفند، أو تعدل هذه الفرضيات.

أما البرامج والتوجيهات التربوية التي تشكل مرجعية رسمية لتدريس مادة التاريخ ، فقد تبنت نهجا تاريخيا يتضمن ثلاثة خطوات هي: التعريف والتفسير والتركيب، وهو نهج يستمد مرجعيته من الأدبيات الإبيستمولوجية التي وضعها المؤرخ المغربي عبد الله العروي، [28] الذي اختزل خطوات النهج التاريخي في كون:[29] " هَمُّ (المؤرخ) الأول والأخير هو الإجابة عن السؤال: ما هو؟ (Quoi?)، والتعيين يكون بالكشف عن مختلف العلاقات التي تربط الأمر الذي يبحث فيه بكل ما سواه؛ هدف العملية التوضيحية نطلق عليها اسم" التعريف"(Identification)، بعدها يأتي دور الاستيعاب بشتى أشكاله (الاستحضار، التفسير، التعليل) ونطلق عليها بشيء من التجاوز اسم التعليل". ونصل إلى مرحلة الجمع والضم التي نسميها اصطلاحا" التألفة"(Synthèse)".

▪ **خطوات النهج التاريخي وفق منطوق منهاج مادة التاريخ، هي:**[30]

☜ **الخطوة الأولى:** التعريف، إعطاء معنى للحدث التاريخي موضوع الدراسة والإحاطة به من أجل فك ترميزاته، ويعتبر خطوة حاسمة في عملية فهمه ، لإنه ينصب على إدراك بنية الخطاب التاريخي الذي تتضمنه الوثيقة موضع الدراسة، وهو يقتضي:
- تحديد الإشكالية المتعلقة بالحدث التاريخي موضع الدراسة؛
- وضع الحدث في سياقه الزماني والمكاني؛
- التعريف بمصدره وصاحبه؛
- حصر الأنساق والمفاهيم المكونة للمعرفة التاريخية المتناولة؛
- تحديد العناصر المكونة للمعرفة التاريخية.[31]

---

[27]- ورد ب:" تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية ص 14"
[28]- عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، ص 243.
[29]- نفس المرجع السابق، ص. 242
[30] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

الخطوة الثانية: التفسير، ثاني خطوات النهج التاريخي، وهو عملية فكرية تقوم على :
- إبراز الأسباب العميقة للحدث التاريخي، وذلك بالبحث عما تتضمنه الوثيقة من علاقات أو انتظامات (تناسقات) واتجاهات وترابطات وحركات عميقة؛[32]
- انتقاء وتصنيف المعطيات التاريخية وترتيبها وفق منطق تاريخي؛[33]
- تأويل المعطيات التاريخية المدروسة.

ويمر التفسير التاريخي بعدة خطوات،[34] هي:

- انتقاء الأسباب المسؤولة عن الحدث حسب معايير محددة، بالانفتاح على ميادين مختلفة (سياسة، اقتصاد، ثقافة، مجتمع) ومجالات جغرافية متنوعة (محلية، جهوية، وطنية، عالمية) وأزمنة متباينة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؛
- ترتيب الأسباب حسب فعاليتها وأهميتها في صنع الحدث؛
- ربط العلاقات بين الأسباب والأحداث التاريخية وموقعتها في سيرورة التحول.

الخطوة الثالثة: التركيب، يستهدف وفق منطوق منهاج مادة التاريخ:[35] " إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلي، وبين الكلي والجزئي والانتقال من الخاص إلى العام/التجريد ". وتؤكد الباحثة خديجة واهمي على أهمية التركيب في الدرس التاريخي، بقولها إن: "الاكتفاء بمرحلتي التعريف والتفسير في التاريخ المدرسي شيء غير مجد، والتوصل إلى مرحلة التركيب مسألة ضرورية وأساسية لأنها تمكن التلميذ من التوصل إلى استنتاجات والخروج باقتراحات أساسية في بناء المعرفة... كما تساعده على اكتساب المفاهيم المتناولة خلال مقطع التعلم ". [36] وتشير أيضا إلى ضرورة:" معالجة الحدث وإعادة بنائه بربطه مع أحداث أخرى"وتضيف: "نوجه كل اهتمامنا في هذه المرحلة، نحو إعادة بناء مركبة وشاملة في إطار عام أو في إطار مفهوم معين".[37]

❖ **وسائل التعبير في التاريخ:** تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة التاريخية إلى المتعلم، وهي تتكون من وثائق ودعامات ديداكتيكية متنوعة، وقد أشارت التوجيهات التربوية إلى وسائل التعبير التاريخي كالآتي: نستعمل الأدوات التواصلية التالية: [38]

- التعبير اللفظي: استعمال كلمات، مصطلحات أفاهيم ومفاهيم تنتمي للسجل التاريخي.
- التعبير العددي: استعمال الأرقام لتقديم معطيات تاريخية.

---

[31] - خديجة واهمي عن Henri Moniot ورد ب:" تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية" ص 17

[32] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

[33] - واهمي خديجة، مرجع سابق، ص. 43

[34] - شكير حسن وآخرون 2012 ، تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى مرجعية ديداكتيكية ص18

[35] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

[36] - خديجة واهمي، نفس المرجع السابق، ص. 50

[37] - خديجة واهمي، نفس المرجع السابق ص. 48

[38] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 6

➢ التعبير الكرافيكي: يتميز باختزال المعطيات التاريخية وتنظيمها للتعبير عنها بواسطة الخط الزمني، والخريطة التاريخية، والمبيانات/الخطاطات.

❖ **الإنتاجات في التاريخ:**[39] يتوصل الدارس إلى هذه الإنتاجات من خلال معالجة واقع تاريخي، وتتضمن:

▪ **الأحداث التاريخية:** يتم تناول الوقائع التاريخية بإعمال العقل (النهج التاريخي) وبتعبئة المفاهيم الأساسية للتوصل إلى اقتراحات جديدة؛ فالحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا.

▪ **المفاهيم:** المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة: الهيكل قار والمادة متطورة (قد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة معينة لكنهم يستعملون جميعا الهيكل الصوري، كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة). هذا ويفتح الاستعمال "الإشكالي" للمفاهيم أبوابا للبحث لا نهاية لها.

▪ **الاقتراحات المجردة:** هي الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية معينة

2 - أسس منهاج مادة الجغرافيا المنطلقات والسياق الاجتماعي والتربوي:

ركز المنهاج على نقل الوظيفة المجتمعية لمادة الجغرافيا من مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية لها وظيفة فكرية ومجتمعية، تدرب المتعلم على التفكير المجالي، يستند منهاجها على عدة منطلقات مرتبطة بوظائف المادة، وبالسياق التربوي العام، وبمرجعيتها الديداكتيكية ومقوماتها الإبستيمولوجية.

❖ **المنطلقات:** أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على بناء مدرسة " مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي،"[40] فيما نصت الوثيقة الإطار على "استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي والعلاقة البيداغوجية المتفاعلة "[41].

❖ **السياق الاجتماعي:** تشكل الجغرافيا ركنا مهما في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة، لتكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه، ولتتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة. لكن هذه المعرفة الجغرافية لم تعد هدفا لذاتها، بل وسيلة لخدمة الإنسان ومتطلباته في محيطه، وفي ظل ذلك أصبحت الجغرافيا

---

39 - نفس المرجع السابق، ص4

40 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 11

41 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ، ص 9

منهجا للتفكير المجالي، تركز على الواقع المعيش للفرد والجماعة، وتعالج المكونات المجالية، وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له، واتخاذ القرار في شأن قضاياه ، ويعتبر انخراط الجغرافيا المدرسية في السياق الاجتماعي، خيارا وطنيا لتكريس الهوية وروح المواطنة، والتحكم في آليات التنمية المستدامة والتخطيط لها، وتجاوز التعامل مع الجغرافيا مجرد مادة إخبارية عن الظواهر المجالية.

❖ **السياق التربوي:** تستمد برامج مادة الجغرافيا مرجعيتها التربوية من سياق تربوي وردت منطلقاته في عدة وثائق رسمية ، على مستوى:

- **الغايات الكبرى:** جعل المدرسة مجالا مفتوحا على المحيط وذلك بنسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.[42]
- **التنظيم البيداغوجي:**" التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي. واكتشاف المفاهيم والنظم التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية... بما في ذلك الشأن المحلي."[43]
- **مراجعة المناهج:**[44] إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته، وإلى تجزيء المقررات إلى وحدات تعلمية يمكن التحكم فيها.
- **الاختيارات والتوجهات التربوية العامة:** أشارت الوثيقة الإطار[45] إلى:

- استحضار خلاصات البحث التربوي في مراجعة المناهج، باعتماد مقاربة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني والمهاراتي والمعرفي، متجاوزة سلبيات التراكم الكمي للمعارف.
- القدرة على المساهمة الفعلية في الشأن المحلي والوطني، واحترام البيئة الطبيعية
- مستوى المضامين: الاهتمام بالبعد المحلي والوطني، واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية عند التعامل مع المضامين.

2 -2 - المرجعية الديدكتيكية:

تفعيلا للمنطلقات والسياقات التربوية المشار إليها، ومسايرة لمستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، انفتحت الجغرافيا على الحقل الإبيستيمولوجي حيث اعتمدت على عدة مقومات إبيستيمولوجية تهم مجالها المدروس، والمفاهيم المهيكلة لخطابها الجغرافي، ونهجها المعتمد في دراسة الظواهر الجغرافية، ووسائل التعبير التي تعتمد عليها وأخيرا انتاجاتها المعرفية كحصيلة. (انظر ملفا حول مقومات مادة الجغرافيا)

42- الميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 9
43- نفس المرجع السابق ص 25
44- نفس المرجع السابق ص 35
45- الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، ص 11

ملف:
مقومات مادة الجغرافيا

تقديم: يتضمن الملف تعريفا بمقومات مادة الجغرافيا، مع أمثلة معبرة من درس بعنوان" اليابان قوة تكنولوجية" من كتاب التجديد في الاجتماعيات، مستوى الثالثة إعدادي.

أولا - المجالات الجغرافية:

تقديم: تهتم الجغرافيا بدراسة المجال، وهو مجال طبيعي يحمل منشآت ساكنته ووسائل إنتاجها، ويعكس تاريخها وإرغاماتها وتطلعاتها، وبذلك فالمجال الجغرافي هو نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المجتمع ومحيطه الطبيعي بجميع عناصره وموارده ومحيطه البشري بجميع مكوناته ومقوماته (الديموغرافية والإقتصادية والثقافية والتكنولوجية والعمرانية)، مع ما يرافق ذلك من توازنات أو اختلالات بيئية واجتماعية.

1- تعريف المجالات الجغرافية: مجموع الميادين التي تهتم بها الجغرافيا (الطبيعية، البشرية، الإقليمية)، وهي تشكل: "سجلات تحمل مميزات المجال على شكل خامات يتم توظيفها في سياق تصور معالم المجال الجغرافي" وتعرف هذه الميادين تفرعات (بشرية، جغرافيا حضرية...) كما تعيش تطورا تساير عبره حاجيات المجتمع المتجددة بقدر ما تتطور الآليات الفكرية التي توظفها.[46]

وتتجلى هذه الميادين في الميدان الطبيعي(التضاريس، المناخ، التربة) والميدان البشري (دراسة السكان) والميدان الاقليمي(دراسة التكتلات/ الاقاليم).

مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية ":

درس:" اليابان قوة تكنولوجية" ينضوي ضمن مجال الجغرافيا الاقتصادية / البشرية.

2 - مفاهيم المجال الجغرافي: يعرف المجال الجغرافي بكونه الكيان الذي يعيش فيه الإنسان، وهناك ثلاثة مفاهيم للمجال:

- المجال الواسع: يقصد به الأرض: باطن/ سطح/ غلاف جوي،
- المجال المحدود: يقصد به المناطق المأهولة،
- المجال الضيق: مناطق ضيقة (مدينة/ قرية)، مجال يستعمل من طرف مجتمع معين.

3 - مميزات المجال الجغرافي: متعددة منها:

- مجال قابل للتوطين: حسب شبكة الأحداثيات وحسب الكيانات المجاورة.

---

[46]_ التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص11

- مجال متطور: تدور فيه حياة الافراد والجماعات، قابل للتمييز في الزمان أو المكان.
- مجال معقد: يتضمن معطيات متنوعة اقتصادية واجتماعية، به ظواهر ملموسة وغيرها
- مجال واقعي: هو مجال معاش تدور فيه الحياة اليومية للأفراد.

مثال من درس: "اليابان قوة تكنولوجية".

المجال الجغرافي المعني بالدراسة هو: المجال الياباني الطبيعي + المأهول المستغل

ثانيا - المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي:

تقديم: يتفرع المفهوم إلى نوعين:

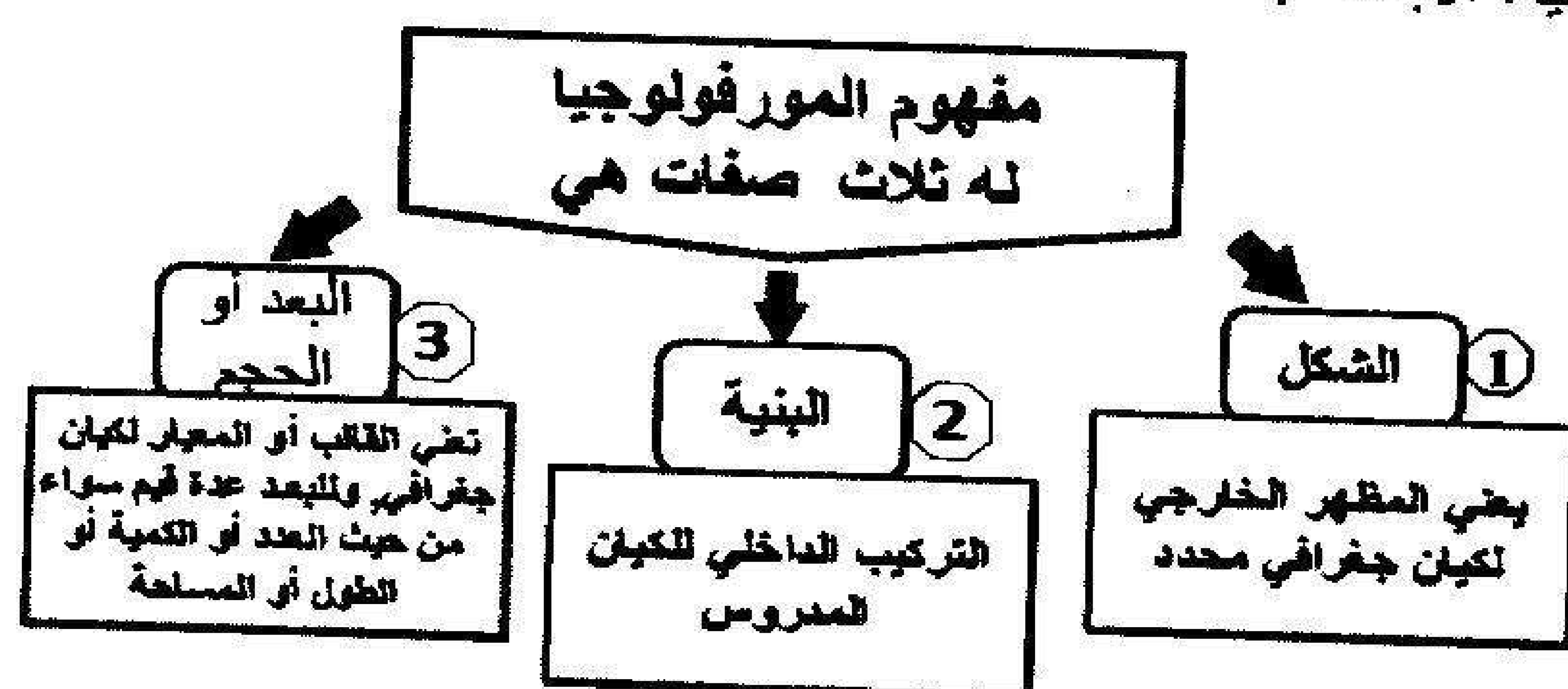
- موضوعاتي: يدل على كيان جغرافي محدد، مثال: الري مفهوم موضوعاتي.
- مهيكل: يعني أحد الأوجه التي يتخذها المفهوم الموضوعاتي، مثال: نظام الري بالمغرب.

مثال من درس : اليابان قوة تكنولوجية :

الخطاب في الدرس يتمحور حول مفهوم يهيكل مختلف فقراته هو: القوة التكنولوجية

1- المفاهيم المهيكلة للجغرافيا: يقصد بها تلك المفاهيم التي ترتبط بموضوع المادة وتهيكل مكونات خطابها، لفظيا كان أوعدديا أو إيقونيا أو كارطوغرافيا؛ وهو يتمفصل حول ثلاث مفاهيم مهيكلة، يقصد بها الواجهات التي تعالج من خلالها الكيانات الجغرافية، وقد أشارت التوجيهات التربوية[47] على أن هذه المفاهيم، تدل على الواجهات التي تخضع للمعالجة والدراسة، وصفا وتفسيرا وتعميما، وهي ثلاث واجهات هي:

1-1- مفهوم المورفولوجيا: يرتبط بالسمات أو الصفات التي تتميز بها الكيانات أو الظواهرا الجغرافية المدروسة ، ويقصد به دراسة الأشكال من حيث تنظيمها وتماثلها وتكرارها وأصلها[48]. وتعنى المورفولوجيا بدراسة الظواهر الجغرافية من حيث الشكل، البنية، الأبعاد[49].



47 - نفس المرجع السابق، ص 11

48 - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي ، ص 118

49- البرامج والتوجيهات التربوية، منهاج التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا ، ص 11

أمثلة عن حضور مفهوم المورفولوجيا بصفاته الثلاث داخل درس: "اليابان قوة تكنولوجية"

1- 1-1- الشكل: يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا، بصفة الشكل:

❖ **المثال الاول: نص الوسط الطبيعي باليابان،** وردت الوثيقة بالنشاط الأول من الدرس:

الوثيقة 3 – نص: الوسط الطبيعي باليابان.
يبقى الوسط الطبيعي فقيرا ومعاكسا للاستغلال، فالماء يشكل الثروة الطبيعية الوحيدة، والتي تسمح بقيام زراعات مسقية تمكن اليابان من تحقيق أحسن مردود فلاحي في العالم. كما يمكن الماء من التوفر على الكهرباء... أما الموارد المعدنية فهي جد محدودة، مما يفرض الالتجاء إلى استيراد الحاجيات من المواد الأولية الضرورية للصناعة... **عن موسوعة: ENCARTA 2005**

يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، الشكل)، فهو يتضمن جملا تجسد في حمولتها هذا المفهوم مثل: الوسط الطبيعي الياباني فقير ومعاكس للاستغلال؛ الوسط الطبيعي الياباني وفير المياه؛ الموارد المعدنية جد محدودة باليابان.

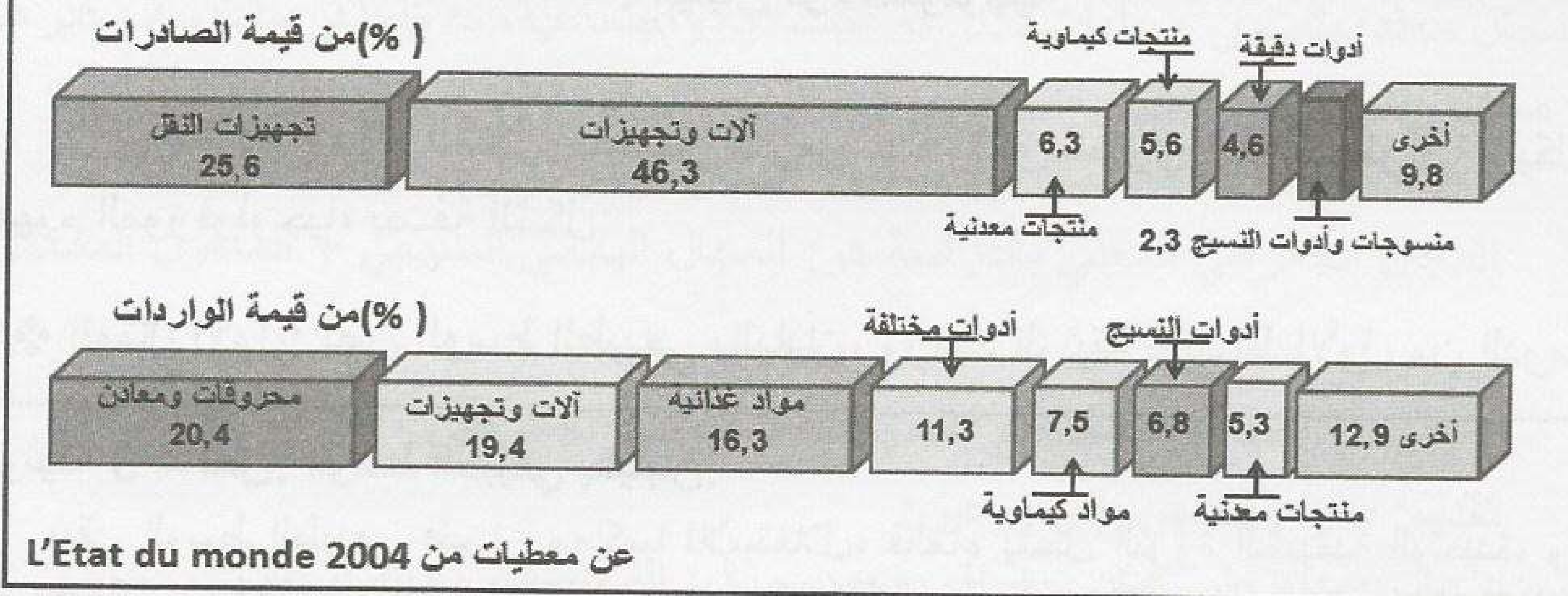
الوثيقة 4 – صورة : الصناعات الدقيقة



B. Klein et autres, Le Monde actuel ed. Bordas, 1999, p254

❖ **المثال الثاني: صورة الصناعات الدقيقة باليابان: هي صورة فوتوغرافية** جغرافية وردت بالنشاط الثالث من الدرس، تحمل الصورة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا والصفة هي الشكل: شكل الصناعة اليابانية الممثلة في الصورة: **" صناعة يابانية جد متطورة، دقيقة ".**

2-1-1- البنية : يتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا يهيكله مفهوم المورفولوجيا ، (صفة : البنية) ، مثال: مبيان للصادرات والواردات اليابانية سنة 2003 ، ورد بالنشاط الثالث من الدرس. فهو يتضمن خطابا جغرافيا يشير إلى: »بنية التجارة الخارجية لليابان "، وهي تتضمن تركيبة الصادرات والواردات.



3-1-1- البعد: جدول مصادر الطاقة باليابان، ورد بالنشاط الاول من الدرس يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، البعد/ الحجم) فهو يشير إلى معطيات كمية تتعلق ب: "حجم استهلاك واستيراد اليابان من مصادر الطاقة ".

الوثيقة4 – جدول: مصادر الطاقة في اليابان

المواد	الاستهلاك	الاستيراد
البترول (مليار برميلم سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--

النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة WWW.eia.doe/gov2001

2-1- مفهوم التوطين: " يدل على المرجعيات المعتمدة في تحديد الموقع ورصد التوزيعات الجغرافية، ويعتمد مفهوم التوطين حسب الحاجيات على مرجعية مطلقة (الإحداثيات) وأخرى نسبية (توطين كيان جغرافي بالنسبة لكيانات أخرى)."[50]

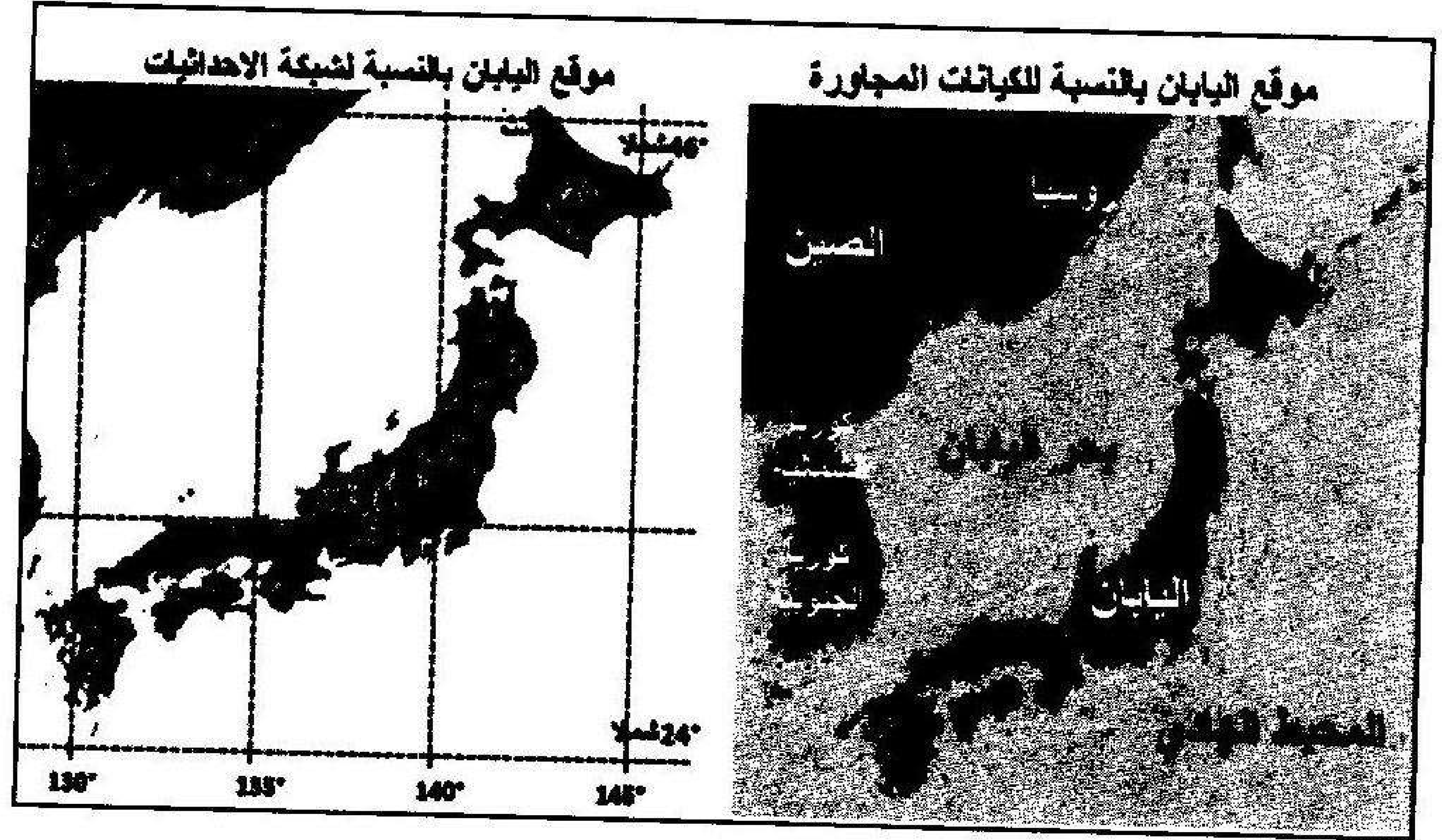
يشمل التوطين مجموع الآثار التي تؤدي معالجتها إلى توضيح الأساس الأرضي لمجال جغرافي، ويشكل هذا المفهوم هاجسا في الفكر الجغرافي، وارتبط بطرح السؤال: أين؟ فقد اعتبر فيدال دولابلاش الجغرافيا علم الأماكن،" [51] ويحدد التوطين على مستويين:

- مستوى عام يهم موقع الكيان الجغرافي على سطح الأرض باعتماد الإحداثيات الجغرافية؛
- مستوى ثاني يهم موقع الكيان بالنسبة لكيانات جغرافية مجاورة. **مثال:**

---

[50] - نفس المرجع السابق، ص 11

[51] - عبد المولى بلفقيه (2003-2002) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص 42



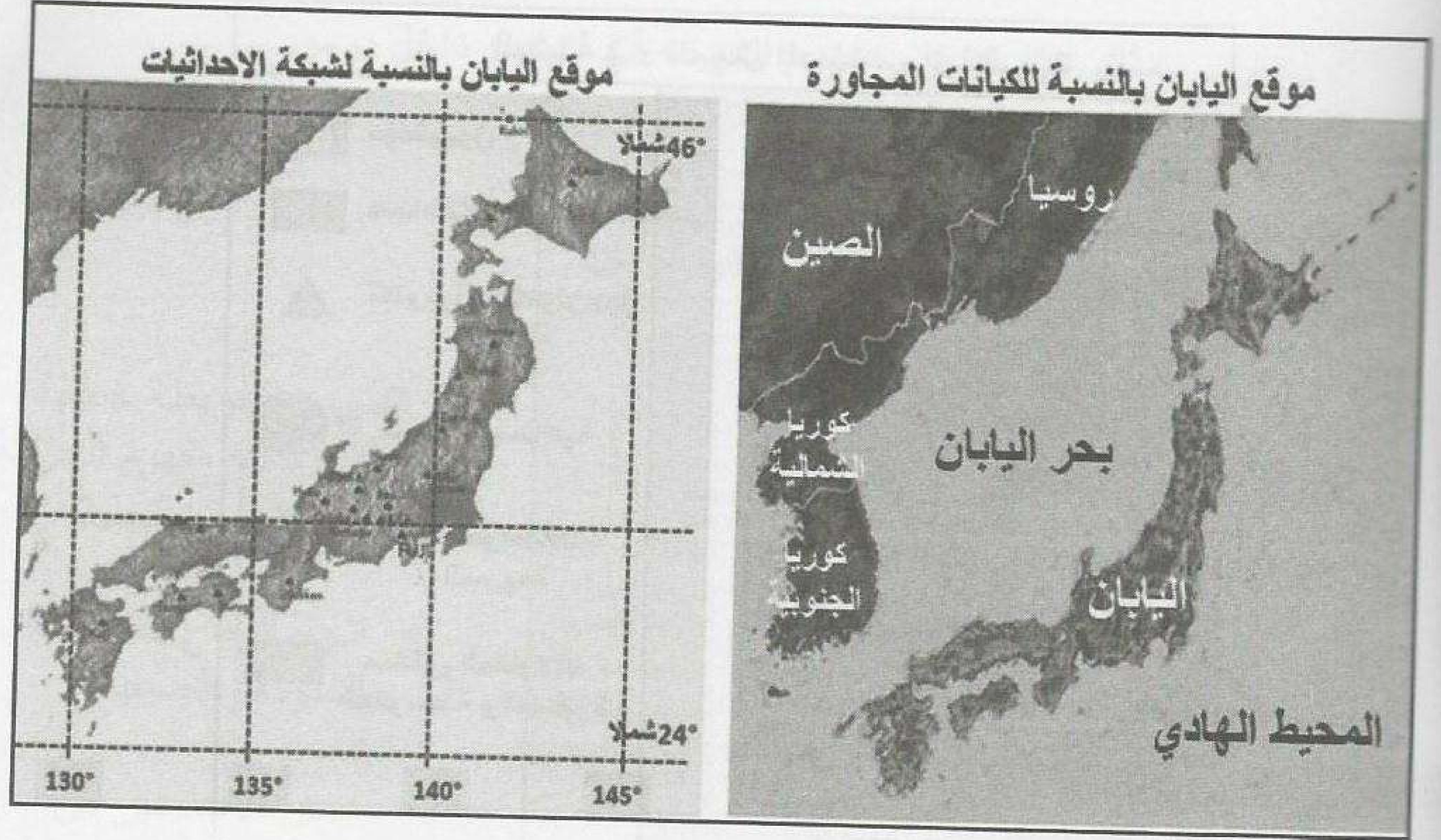
❖ **التوطين داخل المجال المدروس:** يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعا للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:

- التوطين النقطي: ما يبرز مجاليا على شكل نقط أو يمثل كارطوغرافيا بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
  - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر ؛
  - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلا معينا كالسيارة، أو الطائرة؛
  - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثلا الحديد:Fe ، النحاس: Cu.
- التوطين الخطي: تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
- التوطين المساحي: يعبرعن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

مثال من درس اليابان قوة تكنولوجية:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- التوطين النقطي: رمز تكنوبول التكنولوجيا العالية ،و رمز المركبات الصناعية.
- التوطين الخطي : رمز خط المواصلات السريعة
- التوطين المساحي: رمز المقاولات المتوسطة والصغرى



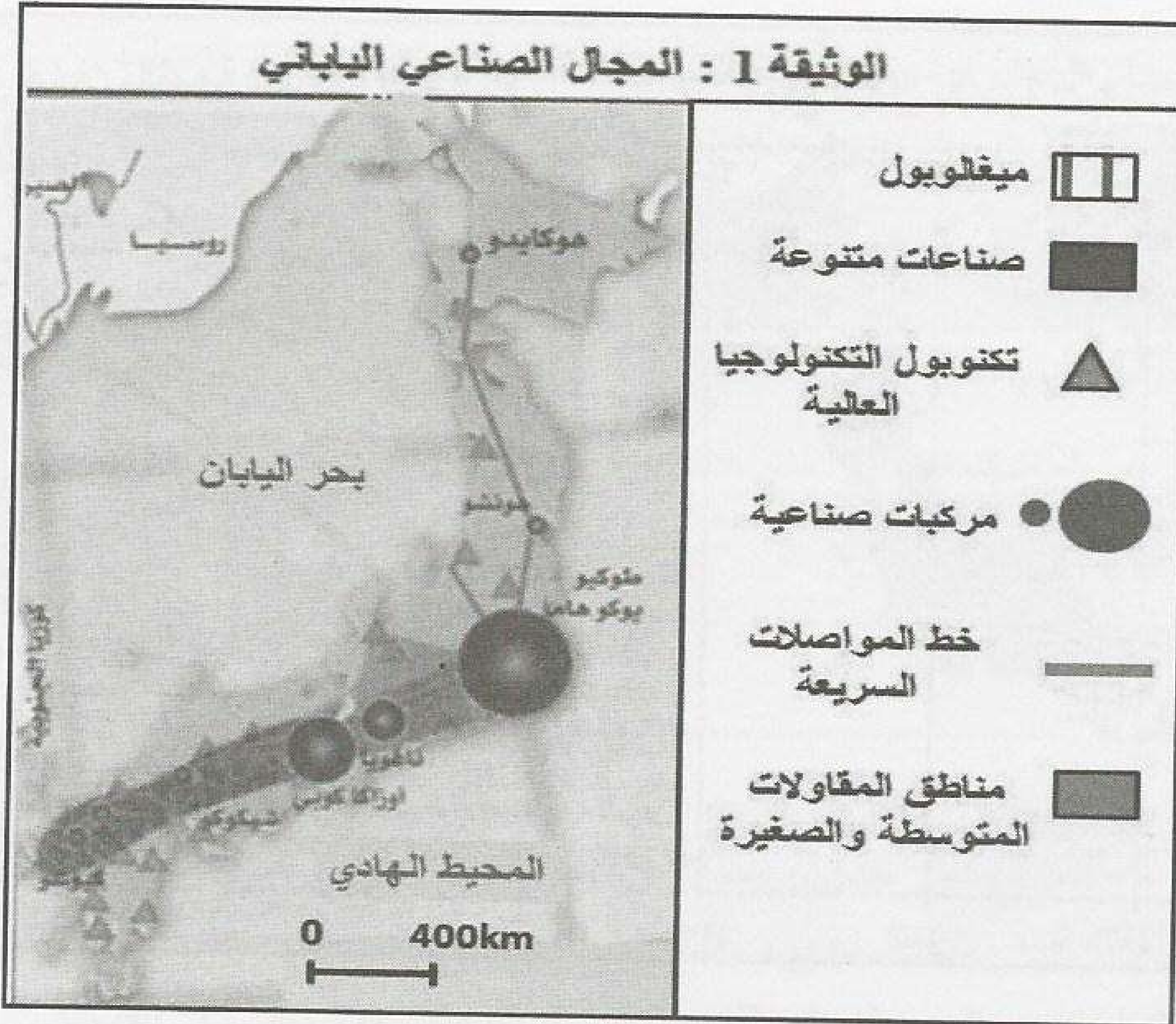
❖ **التوطين داخل المجال المدروس:** يتم باستعمال الرموز، وتتنوع رموز التوطين تبعا للشكل الذي توجد عليه في المجال، فهناك التوطين:

- التوطين النقطي: ما يبرز مجاليا على شكل نقط أو يمثل كارطوغرافيا بواسطة نقط، فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاث مجموعات من الرموز النقطية:
  - رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر ؛
  - رموز نقطية تصويرية تجسد شكلا معينا كالسيارة، أو الطائرة؛
  - رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف مثلا الحديد:Fe ، النحاس: Cu.
- التوطين الخطي: تمثل الظواهر الجغرافية بواسطة خطوط مثل طرق المواصلات.
- التوطين المساحي: يعبرعن الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق كامتداد التضاريس، هذا التوطين يعتمد على رموز أو ألوان متنوعة.

مثال من درس اليابان قوة تكنولوجية:

خريطة المجال الصناعي الياباني، وردت بالنشاط الثالث من الدرس تتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم التوطين بمختلف صفاته:

- التوطين النقطي: رمز تكنوبول التكنولوجيا العالية ،و رمز المركبات الصناعية.
- التوطين الخطي : رمز خط المواصلات السريعة
- التوطين المساحي: رمز المقاولات المتوسطة والصغرى



3-1- مفهوم الحركة:" تدل الحركة على انتقال كيانات جغرافية عبر المكان، من حيث الاتجاه، الحدة، وثيرة التنقل. كما يشمل مفهوم الحركة تطور الكيانات عبر الزمان من خلال مساءلة تاريخها ".[52] ويرصد مفهوم الحركة تطور الظواهر الجغرافية فوق المجال فهو يتصل بنشاط المجال الجغرافي وحركيته، عن طريق التحول أو التغير الذي يطرأ عليه عبر الزمن أو التنقل عبر المكان، لذا فلمفهوم الحركة صفتان:

❖ **الحركة في المجال:** يوثق الخطاب الجغرافي لحركية الظواهر الجغرافية على سطح الارض، وكذا للأنشطة البشرية والاقتصادية بالعالم ومن مظاهر هذه الحركة: الهجرات، وحركة التيارات والتبادلات، وتختلف الحركة في المجال حسب عدة معايير أهمها:[53]

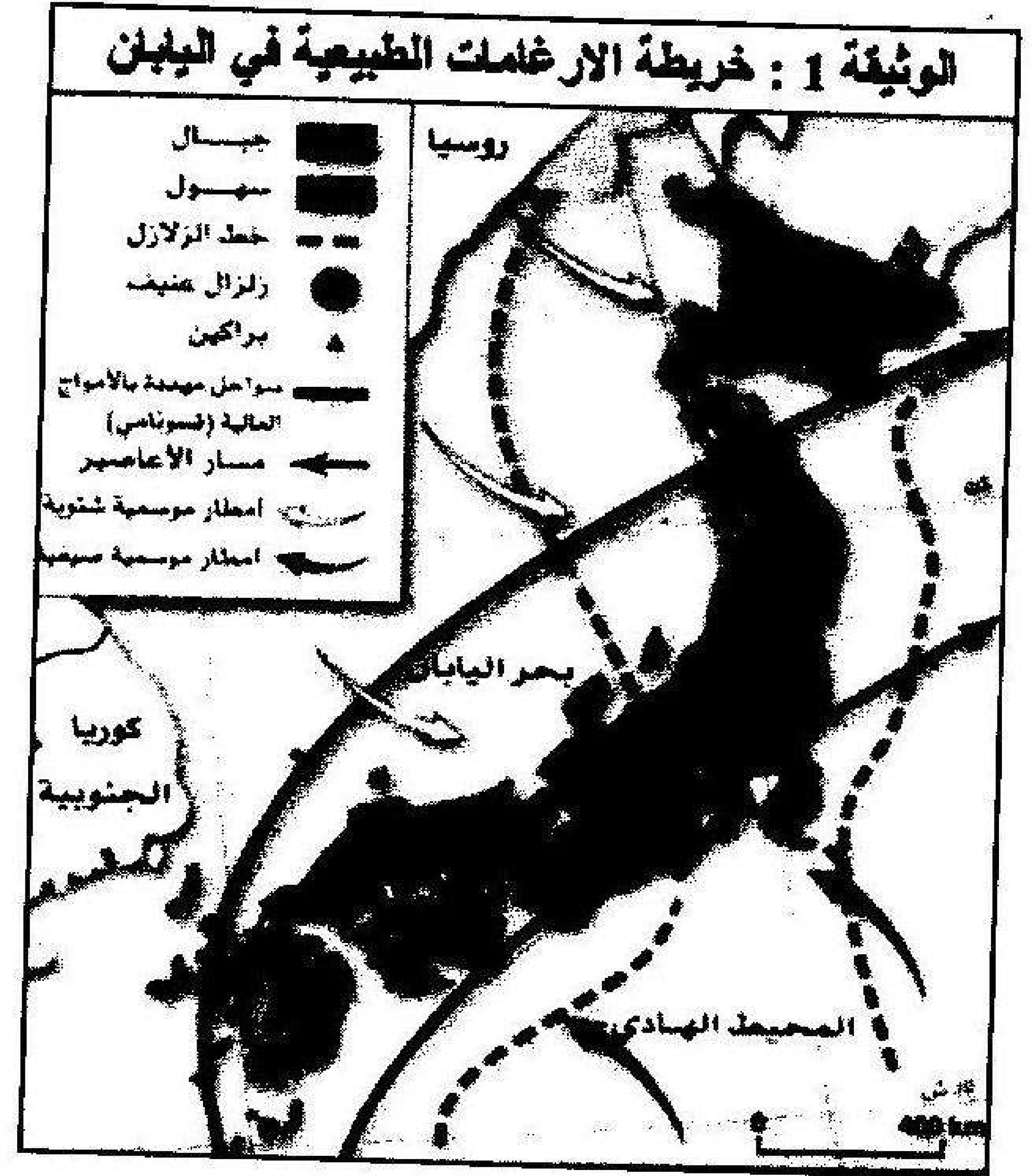
- **الاتجاه:** يرتبط بتحديد مسار الظاهرة الجغرافية ووجهة تنقلها، اعتمادا على الجهات الأصلية، انطلاقا من نطقة الانطلاق إلى نقطة الوصول؛ مثال محاور الهجرة؛
- **الإشعاع:** يتمثل في المسافة أو المساحة التي تمتد فيها الظاهرة الجغرافية، وهي تختلف بين الظواهر الممتدة على مستوى المجال الأرضي، والظواهر التي تمتد محليا أوجهويا أوطنيا؛
- **الإيقاع:** يبرز طبيعة التنقل أو الحركة من مجال إلى آخر (حركة دائمة وموسمية ومؤقتة)، أي نمط الانتقال من مكان لأخر، متقطع أو منتظم مثل انتظام الجريان أو تقطعه؛
- **الكثافة:** تجسد عبر سرعة أو وثيرة تنقل ظاهرة جغرافية، ومن خلال حجمها أو أعدادها.

---

52 - البرامج والتوجيهات التربوية، منهاج مادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا ، ص 11

53- دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي ، ص 119

مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس "اليابان قوة تكنولوجية"



تتضمن الخريطة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة في المجال ومن تجلياته :

- اتجاه الرياح الموسمية الشتوية والصيفية
- مسار الاعاصير من الجنوب الغربي نحو الشمال الشرقي

❖ **الحركة عبر الزمن:** يعني التطور عبر الزمن إذ يهم التغيرات التي تعرفها الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي آنية في تمظهراتها، لكن فهمها يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب.

وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية لاتحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الإجتماعية والإقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.[54]

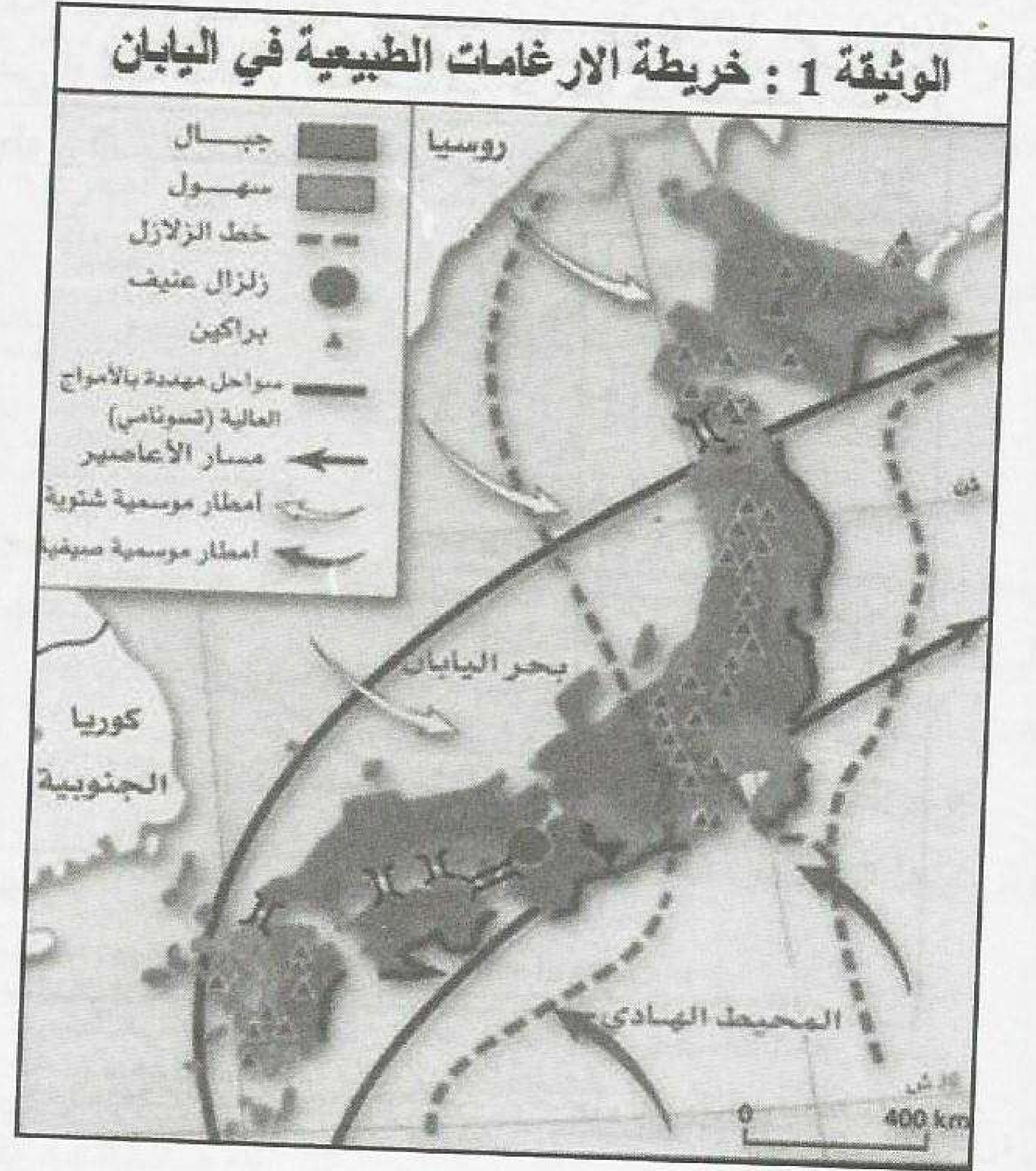
وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكل للخطاب الجغرافي متداول بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعامات متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمراصد المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس " اليابان قوة تكنولوجية"

---

[54]- نفس المرجع السابق ص 119

مثال عن حضور مفهوم الحركة في المجال داخل درس "اليابان قوة تكنولوجية"



تتضمن الخريطة خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة في المجال ومن تجلياته :

- اتجاه الرياح الموسمية الشتوية والصيفية
- مسار الاعاصير من الجنوب الغربي نحو الشمال الشرقي

❖ **الحركة عبر الزمن:** يعني التطور عبر الزمن إذ يهم التغيرات التي تعرفها الظواهر الجغرافية خلال زمن محدد، فالمجال الجغرافي يتضمن آثارا من الماضي، كما أن هذا المجال الجغرافي يتضمن ظواهر جغرافية هي آنية في تمظهراتها، لكن فهمها يقتضي الغوص في الماضي سواء البعيد أو القريب.

وتتطور الظواهر الجغرافية حسب إيقاعات مختلفة، فالتغيرات الجيومورفولوجية لاتحدث بنفس إيقاع أوسرعة التحولات الإجتماعية والإقتصادية، لذلك فالجغرافي يستعين أثناء تحليله للظواهر الجغرافية، بالتاريخ لاستجلاء عناصر لها تأثيرها في المجال.[54]

وتتمظهر الحركة عبر الزمن، كمفهوم مهيكل للخطاب الجغرافي متداول بالدروس المقررة، داخل وثائق ودعامات متنوعة مثل المبيان الكرونولوجي والمراصد المناخية والخرائط الحاملة لظواهر جغرافية تتطور في الزمن...

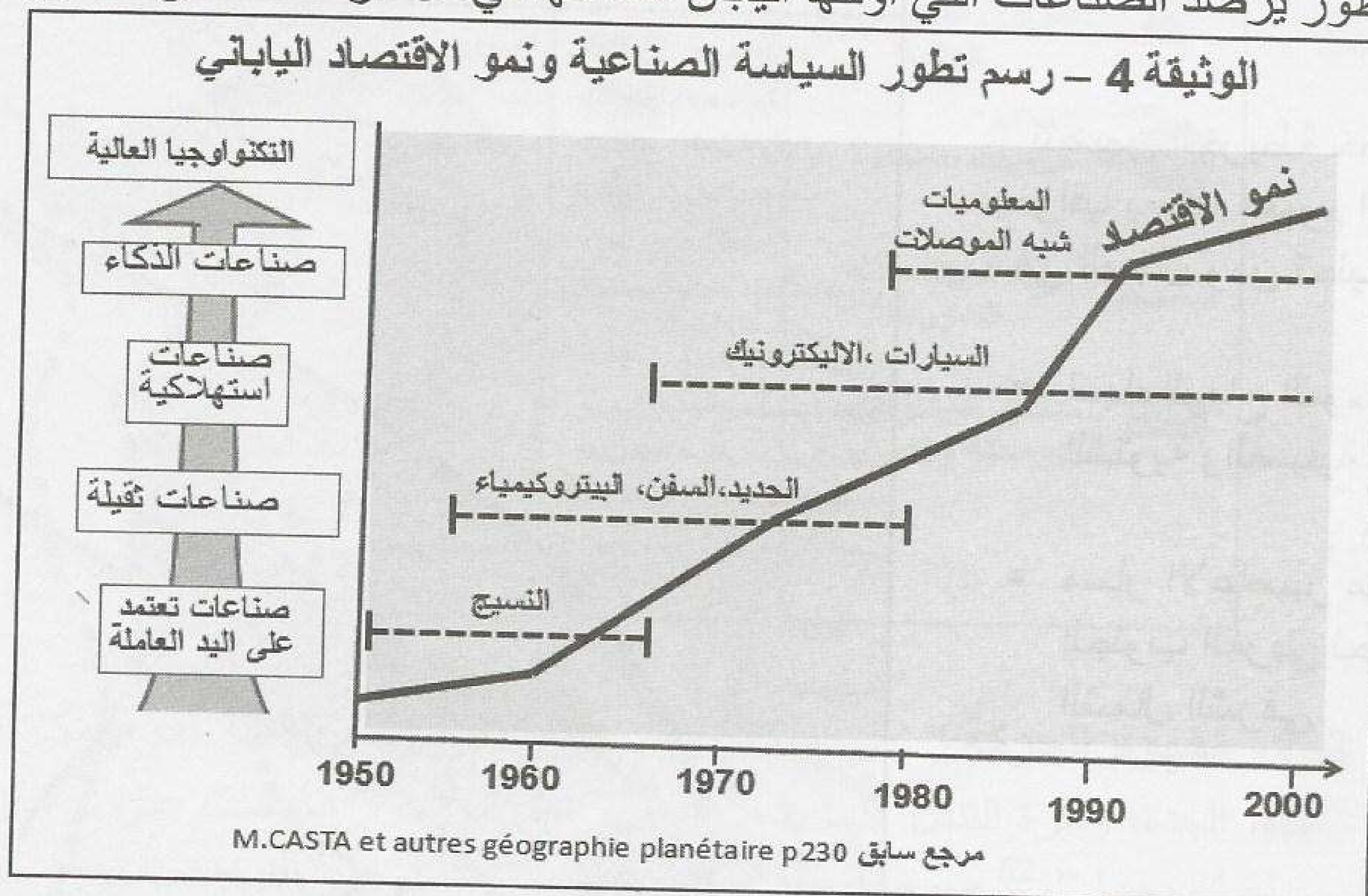
مثال عن حضور مفهوم الحركة في الزمن داخل درس " اليابان قوة تكنولوجية"

---

[54]- نفس المرجع السابق ص 119

■ مبيان تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، ورد بالنشاط الثاني من الدرس، يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة عبر الزمن، اذ يشير إلى:

- نمو الاقتصاد اليابان خلال فترة 1950 – 2000 كمنحى عام.
- تطور السياسية الصناعية اليابانية خلال فترة زمنية تمتد من 1950 إلى 2000، وهو تطور يرصد الصناعات التي أولتها اليابان اهتمامها في كل مرحلة كمنحى خاص.



M.CASTA et autres géographie planétaire p230 مرجع سابق

■ نص: تطور الصناعات الاليكترونية اليابانبة ورد بالنشاط الاول من الدرس، يتضمن خطابا يهيكله مفهوم الحركة في الزمن، إذ يشير الى:

- وثيرة تطور الصناعات الاليكترونية.
- المراحل التي تطور عبرها قطاع الصناعات الاليكترونية

> يتطور القطاع الاليكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإليكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل إلى الاهتمام بالمعلوميات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الاليكترونية: شبه الموصلات، والتي غذت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإليكترونية ذات الطاقة العالية جدا(الجيل الخامس).
>
> **Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر**

ثالثا: النهج الجغرافي:

يقصد بالنهج الجغرافي مجموع العمليات الفكرية التي يتم بواسطتها تحليل الظاهرة الجغرافية، أي الخطوات المنهجية التي يعتمد عليها في معالجة الظواهر أوالكيانات الجغرافية المدروسة، وهو يتضمن عدة عمليات فكرية تقوم على تحليل مكونات الظاهرة الجغرافية في إطار تركيبي، وهذه العمليات هي: الوصف، التفسير، التعميم.

1 - الوصف:

1-1- تعريف: عرف زكور الوصف الجغرافي بأنه:" عملية فكرية تتم عبرعمليات التحليل والتركيب من أجل إبراز المنبهات / Stimulis المتعلقة بالظواهر الجغرافية ورصدها من حيث مورفولوجيتها، مكانها وحركتها، ويعتمد الوصف على مختلف وسائل التعبير الجغرافي."[55]

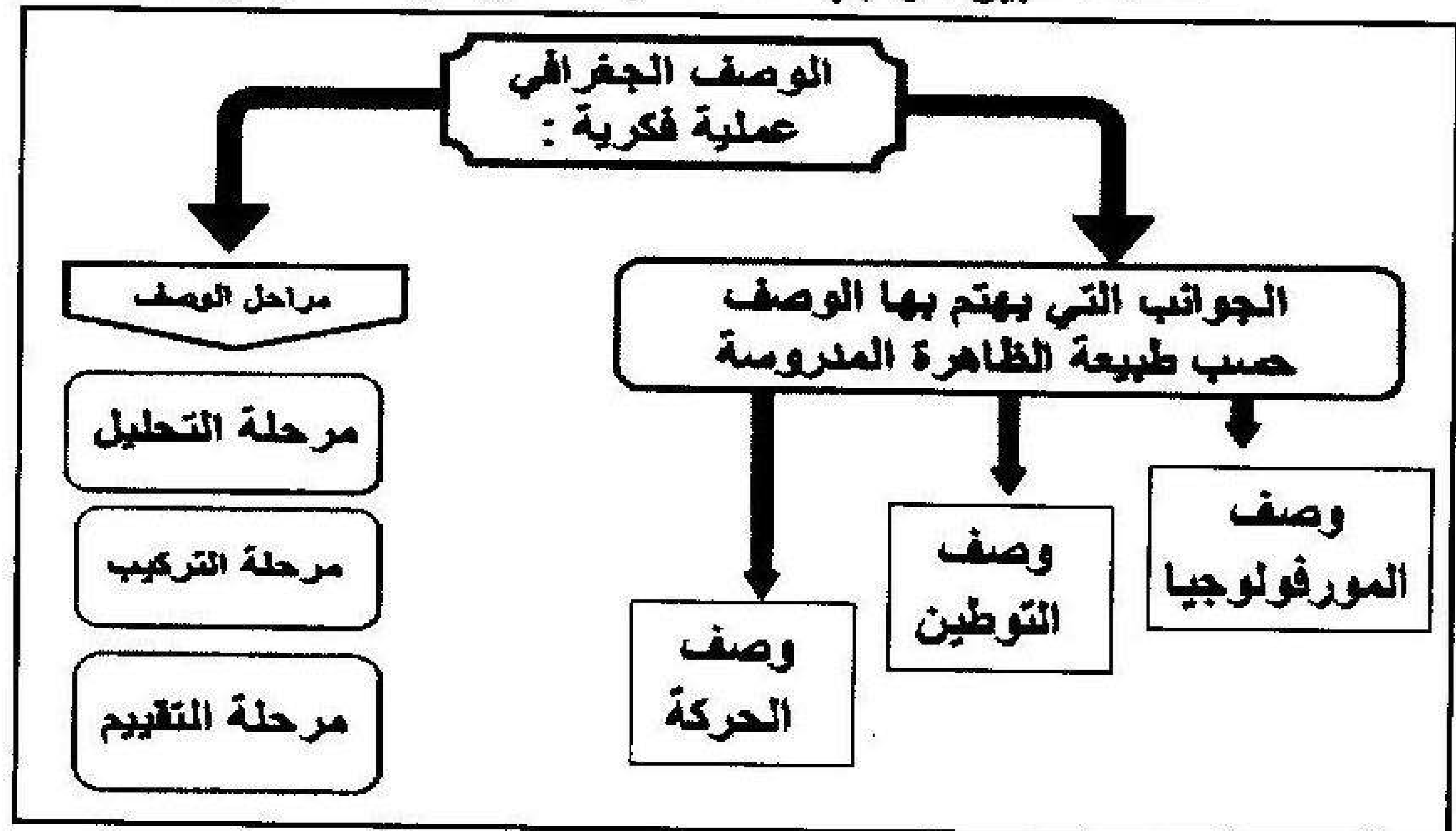
يستهدف الوصف تحديد وتقديم الخصائص المعرفية المتعلقة بمجال جغرافي عبر مفاهيمه المهيكلة، وهو يقوم على رصدها وتقديمها، وإظهار هويتها ككيان مدروس.

1-2- مراحل الوصف: تتم من الناحية المنهجية عبر مرحلتين:[56]

- **المرحلة التحليلية الاستكشافية:** يتم خلالها رصد مكونات الظاهرة المدروسة وتحديد معطياتها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات لتسهيل إدراكها في سبيل الوصول إلى المعرفة المنظمة، بحيث تتم الاجابة عن السؤالين: ماذا؟ وأين؟، ويستخلص من ذلك أن عمل التحليل الاستكشافي يتكون من الخطوات الآتية: الجرد والترتيب والموضعة.
- **المرحلة التركيبية:** يتم فيها تجميع المعطيات المحصل عليها في المرحلة التحليلية وتركيبها في بناء متناسق يركز على الابقاء على العناصر ذات الأهمية الكمية والكيفية.

1-3- الواجهات المستهدفة خلال الوصف ومراحله:

خطاطة تبين الواجهات المستهدفة من الوصف ومراحله[57]



❖ يلامس وصف خصائص الكيان الجغرافي ثلاث واجهات:

- وصف المورفولوجيا، وصف الخاصيات المتعلقة بهيئة الكيان المدروس سواء من حيث

---

[55]- امحمد زكور1990 ص :45.

[56] - دليل الأستاذ: منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي، ص 120.

[57]- امحمد زكور نفس المرجع السابق 1990، ص 45.

الشكل (شكل الجريان المائي مثلا: دائم / متقطع) أو البنية (البنية العمرية لساكنة بلد ما مثلا)، أو البعد (حجم إنتاج المغرب من الفوسفاط مثلا)؛

- وصف التوطين: التركيز على المرجعيات المعتمدة في تحديد المواقع ورصد التوزيعات المجالية، مثل توزيع السكان فوق المجال؛
- وصف الحركة، من خلال رصد تطور كيانات جغرافية عبر المكان مثل محاور الهجرة، أو الزمن (تطور ظاهرة جغرافية عبر الزمن).

❖ تتم عملية الوصف عبر ثلاث مراحل: التحليل، التركيب، التقييم:

- **التحليل:** يتم خلاله رصد واستخراج / استخلاص مكونات الظاهرة المدروسة عن طريق تفكيكها وتصنيفها وترتيبها في شكل وحدات تساعد على عملية الوصف.

- **التركيب:** يستهدف تجميع تلك العناصرفي بناء منسجم.

- **التقييم:** يشكل التقييم حصيلة الربط بين المرحلة التحليلية والمرحلة التركيبية، حيث فرز هذه العناصر وجمعها، والاحتفاظ بالعناصرالأساسية منها مقابل تهميش الأقل أهمية، أي أن التقييم عملية انتقائية لمكونات الكيان المدروس.

4 -1- بطاقة منهجية للوصف الجغرافي:

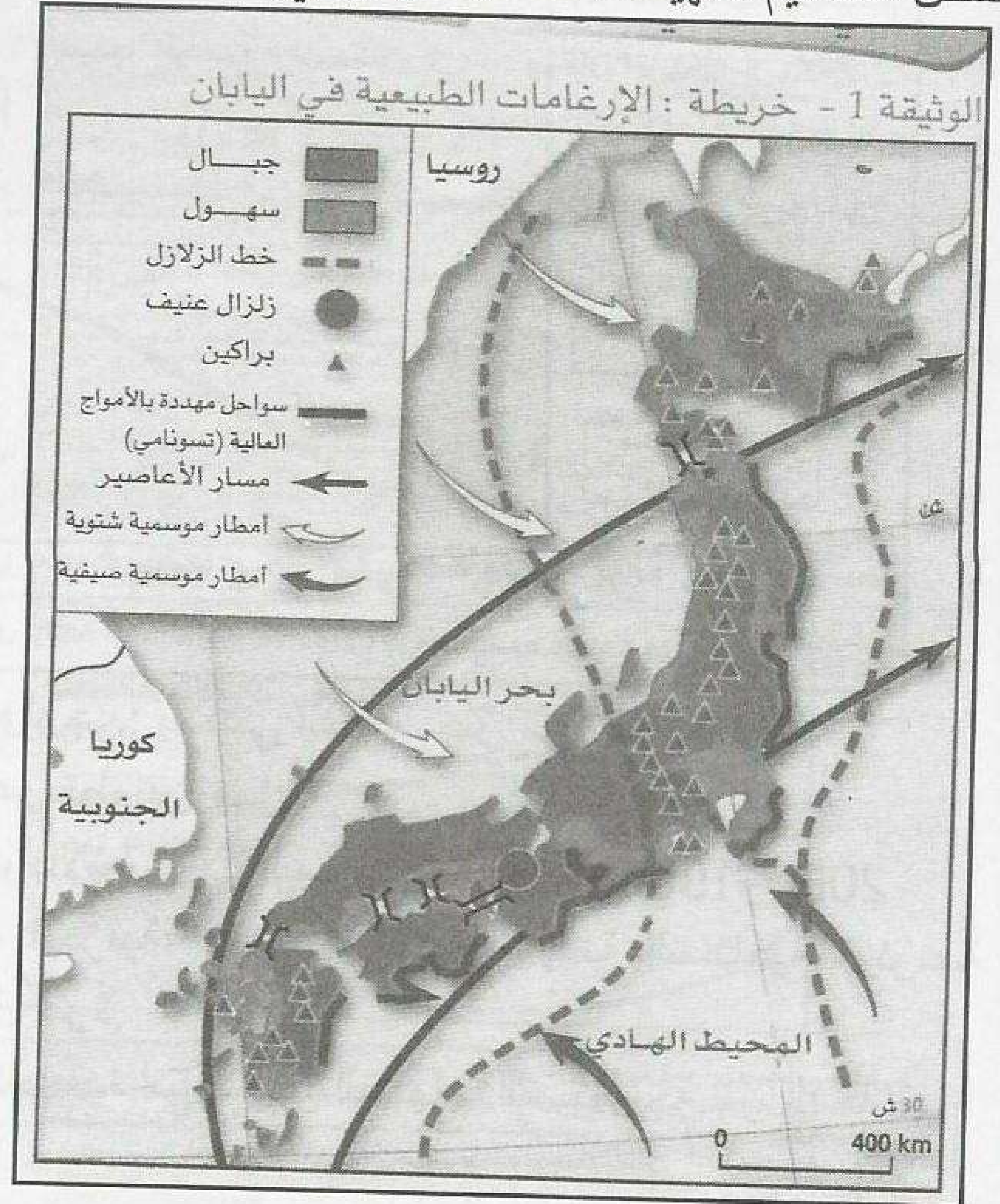
عمليات الوصف	وسائل وأدوات الوصف	أنشطة وصف الظاهرة
وصف المورفولوجيا استخراج/ استخلاص خصائص الظاهرة: النوعية والكمية	▪ رسوم بيانية، جداول احصائية، خطاطات، صور، نصوص جغرافية	☜ تحديد الظاهرة وأهميتها. ☜ إبراز الصفات الكمية والنوعية للظاهرة ☜ استخراج خصائصها من حيث الشكل والبنية والبعد (الحجم)
وصف التوطين أو التوزيع الجغرافي	▪ خرائط التوطين والتوزيع. ▪ وسائل أخرى	☜ توطين بالنسبة للإحداثيات والكيانات المجاورة. ☜ وصف توزيعها الجغرافي وتفاوتاته
وصف الحركة: في الزمان والمكان	▪ مبيان تطوري ▪ الخرائط التطورية	☜ تتبع تطور وتغير الظاهرة عبر الزمن ☜ تحديد تطورها وتغيرها عبر المكان.

أمثلة من درس "اليابان قوة تكنولوجية" :

❖ **المثال الأول:** وصف الظاهرة في الجدول أسفله، يلامس مفهوم المورفولوجيا، صفة الحجم، وذلك عبر رصد: حجم الاستهلاك والاستيراد الياباني من مصادر الطاقة.

الوثيقة4 – جدول: مصادر الطاقة في اليابان		
المواد	الاستهلاك	الاستيراد
البترول (مليار برميلم سنة)	1,9	1,5
الغاز الطبيعي (مليار متر مكعب)	80,4	72,2
الفحم الحجري (مليون طن	150,4	3,2
الكهرباء (مليار كلواط)	964,2	--
النشرة الدولية للطاقة: الولايات المتحدة **WWW.eia.doe/gov2001**		

❖ **المثال الثاني:** يلامس الوصف في الخريطة أسفله، الواجهات الثلاث التي تشكل المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي:



- **وصف المورفولوجيا:** (الشكل)، الوصف يركز على شكل الوسط الطبيعي الياباني: وسط وعر، سواحله متقطعة، جبلي...
- **وصف التوطين:** (خطي /مساحي/ نقطي): الوصف يركز على توطين الارغامات الطبيعية وتحديد مجالها:
  - توطين المجال: الضيق/ التقطع/ الأرخبيل/ توطين التضاريس
  - توطين الأخطار التي تهدد اليابان: الأمطار الموسمية/ الأعاصير/ الزلازل والبراكين.
- **وصف الحركة في المجال** الوصف يركز على رصد :
  - مصدر واتجاه الرياح الموسمية الصيفية والشتوية ومسارها.
  - مصدر الأعاصير ومسارها فوق اليابان

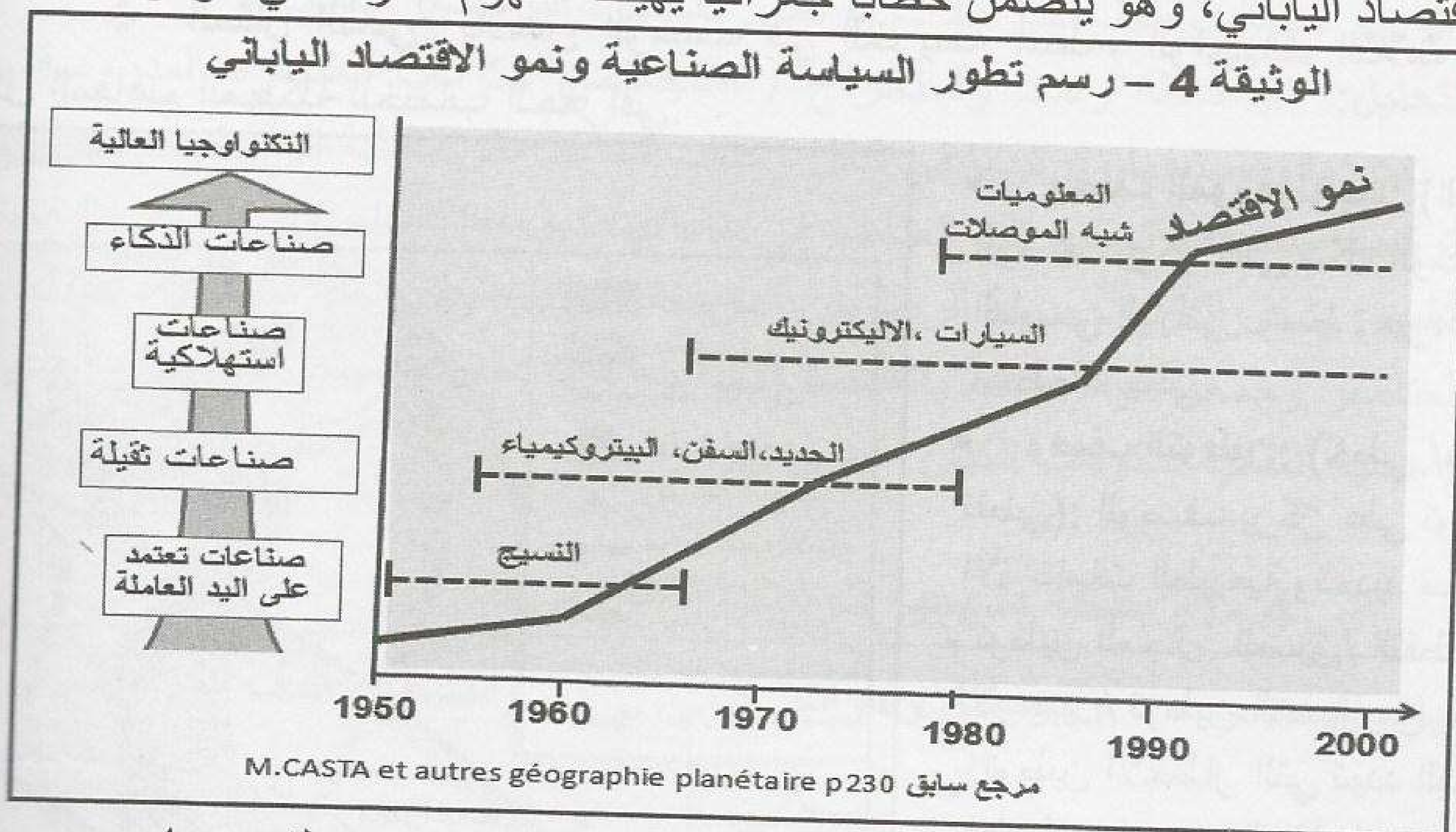
❖ **المثال الثالث: نص جغرافي** : يتضمن النص خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة عبر الزمن ، وبالتالي فوصف الظاهرة الواردة به تقتضي ملامسة الوصف لهذه الحركة .

> يتطور القطاع الاليكتروني في اليابان بوثيرة سريعة، فقد فرض نفسه في البداية في مجال الأجهزة الإليكترونية المعدة لخدمة العموم، ثم في مرحلة ثانية انتقل لإلى الاهتمام بالمعلوميات الدقيقة، وفي مرحلة ثالثة أصبح يركز على المكونات الاليكترونية: شبه الموصلات، والتي غذت اليابان أول منتج لها في العالم، وكذا العقول الإليكترونية ذات الطاقة العالية جدا(الجيل الخامس).
>
> **Hachette p67 جغرافية العالم المعاصر**

يقتضي وصف الحركة عبر الزمن انطلاقا من النص رصد:

- تطور القطاع الصناعي الالكتروني الياباني بوثيرة سريعة، مع مروره بثلاثة مراحل:
  - المرحلة الأولى: الاهتمام بالأجهزة الالكترونية المعدة للعموم؛
  - المرحلة الثانية: الاهتمام بالمعلوميات الدقيقة؛
  - المرحلة الثالثة: الاهتمام بالمكونات الالكترونية شبه الموصلات

❖ **المثال الرابع:** يشير المبيان الكرونولوجي إلى تطور السياسة الصناعية ونمو الاقتصاد الياباني، وهو يتضمن خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم الحركة في الزمن.



وصف المبيان الكرونولوجي: يقتضي المرور عبر مرحلتين هما:

❖ **المرحلة التحليلية:** تتم عبرخطوتين هما:

➢ الخطوة 1: وصف الاتجاه العام، بالإشارة إلى النمو الاقتصادي بين1950و2000

➢ الخطوة 2: وصف التطورات الجزئية، برصد مراحل السياسة الصناعية، ونوعية الصناعة خلال كل فترة.

❖ **المرحلة التركيبية:** ، بناء فقرة استنادا إلى المنبهات المستخرجة من الدعامة

2 - التفسير:

2-1 - التفسير"عملية فكرية تستهدف إبراز الأسباب التي تفسر الكيان المدروس، الذي تم وصفه، وهو بذلك يقتضي الجمع بين ظواهر مفسرة وأخرى مفسرة وإبراز تفاعلاتها".[58]

وعلى مستوى انفتاح التفسير على المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، يعرف زكور / Zgor التفسير بكونه: "تلك العملية الفكرية أو النشاط الفكري، والذي يتم عن طريقه إبراز الأسباب التي ساهمت في حدوث ظاهرة جغرافية، وبالتالي تشكله وفق مواصفات معينة

---

[58] - البرامج والتوجيهات التربوية منهاج مادة الاجتماعيات الثالثة إعدادي، ص 15

والتي سبق وصفها مسبقا سواء على مستوى المورفولوجيا أو التوطين أو الحركة، إضافة إلى تحديد العلاقات والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة".[59]

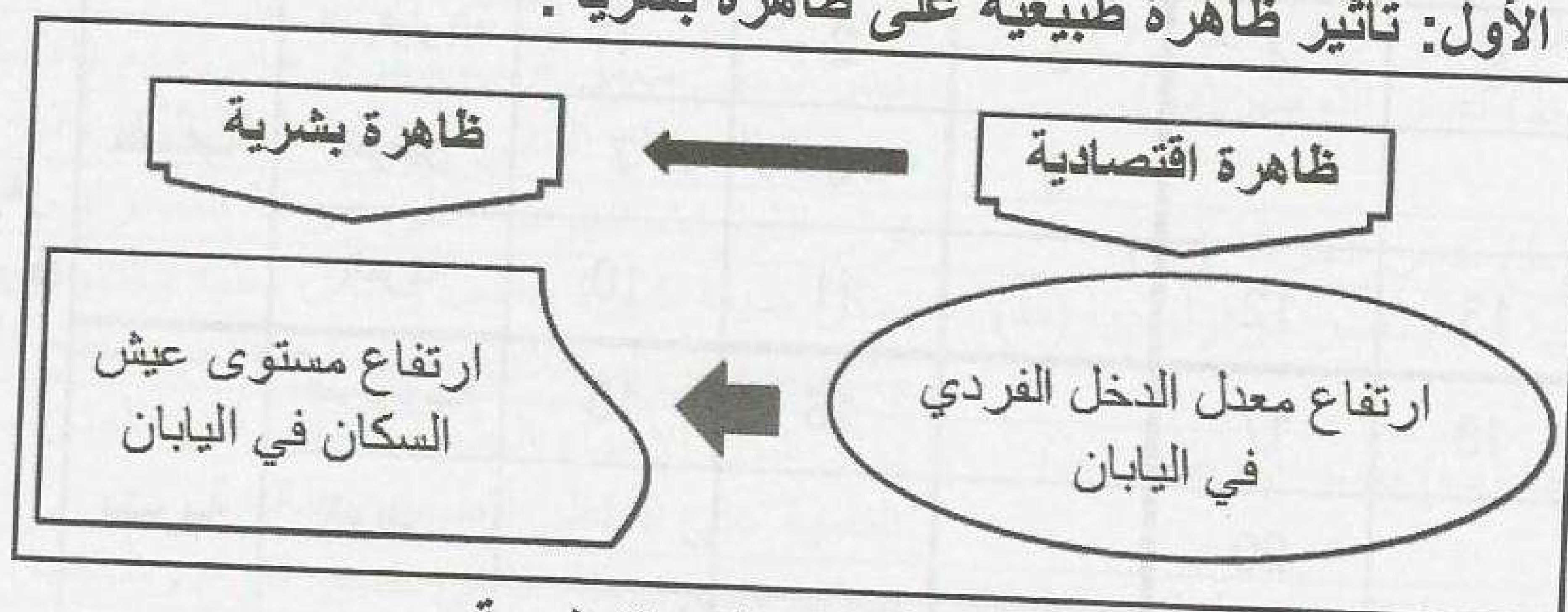
2-2 - أنواع التفسير، هناك مستويين من التفسير:

❖ **المستوى الأول من التفسير**: تتمثل عملية التفسير الجغرافي في تحديد العامل أو العوامل الجغرافية والتي لها علاقة بالمجال، والمفسرة لظاهرة أو ظواهر جغرافية،[60] إنه التفسير الكلاسيكي الأكثر تداولا، يركز على إبراز العلاقات بين الميدان الطبيعي والميدان البشري، كما يمكن أن يجمع بين مكونات الميدانين، في إطار علاقة تأثير أو تأثر، أو هما معا (علاقة تفاعل). وهناك عدة سيناريوهات للتفسير الجغرافي:[61]

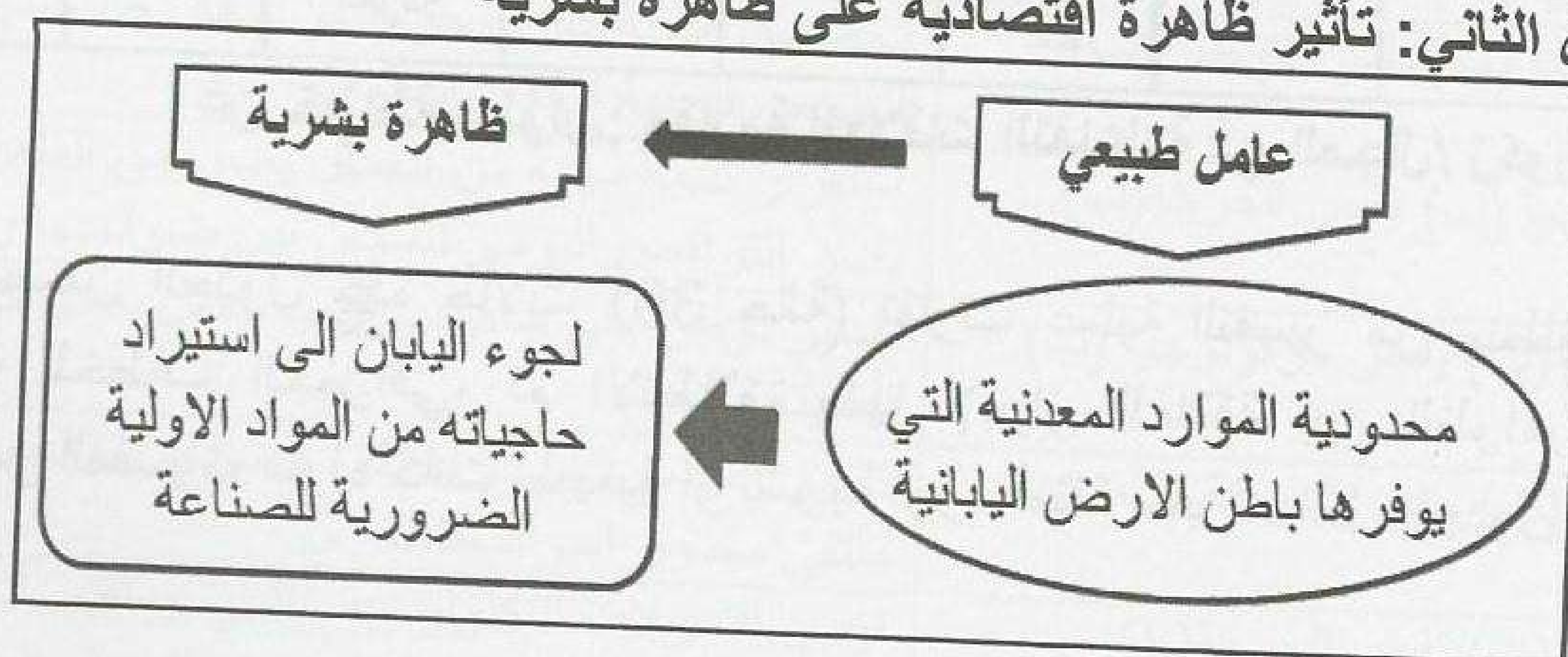
- تأثير ظاهرة طبيعية على أخرى بشرية، كتأثير طبغرافية السطح على شبكة المواصلات؛
- تأثيرظاهرة بشرية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير زراعة الضريم على الغطاء الغابوي؛
- تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة طبيعية، مثال تأثير المناخ على الجريان المائي؛
- تاثير ظاهرة بشرية على ظاهرة بشرية، مثال تأثير البنية العقارية للأراضي الفلاحية على نمط الاستغلال.

أمثلة من درس: اليابان قوة تكنولوجية، تعرض لنماذج من التفسير الكلاسيكي:

➢ **المثال الأول: تأثير ظاهرة طبيعية على ظاهرة بشرية:**



➢ **المثال الثاني: تأثير ظاهرة اقتصادية على ظاهرة بشرية**



---

[59] - Zgor 1990. p104

[60] - عبد المولى بركيعة (2003) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي التأهيلي. ص 64.

[61] - نفس المرجع السابق ص 64

❖ **المستوى الثاني من التفسير مقاربة التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي:** يتبنى منهجية مغايرة لابراز تأثير الظاهرة المفسرة على الظاهرة المفسرة، ذلك أنه يرتكز على توظيف المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، إذ يتم تفسير الظواهر الجغرافية على قاعدة هذه المفاهيم، وهي المورفولوجيا والتوطين والحركة، حيث تشكل هذه المفاهيم قنوات للتأثير والتأثر.[62]

ويقوم التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، على توضيح الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة مجالية، من حيث المورفولوجية أوالتوطين أوالحركة. وبالنظر لطبيعة هذا النشاط الذهني (التفسير) فانه يفرض إبراز الارتباطات القائمة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة على خلفية هذه المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي.

الجدول التالي يقدم مختلف سيناريوهات التفسير الجغرافي من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي مع أمثلة:[63]

أصناف التفسير			الظواهر المفسَّرة					
			طبيعية			بشرية		
			المرفولوجية	التوطين	الحركة	المرفولوجية	التوطين	الحركة
الظواهر المفسِّرة	طبيعية	المرفولوجية	1	2	3	4	5	6
		التوطين	7	8	9			
		الحركة	10	11		12	13	14
	بشرية	المرفولوجية	15	16		17	18	19
		التوطين				20		21
		الحركة			22			23

عن خطاطة بعنوان: مقاربة للعلاقات التفاعلية في المجال/ زكور 1990

يتضمن الجدول عدة حالات (36 حالة) تقارب عملية التفسير من منطلق المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي، تم الانطلاق منها لإبراز العلاقة بين الظواهر المفسرة والظواهر المفسرة، سواء كانت طبيعية أو بشرية نورد أمثلة معبرة داخل الجدول أسفله:

---

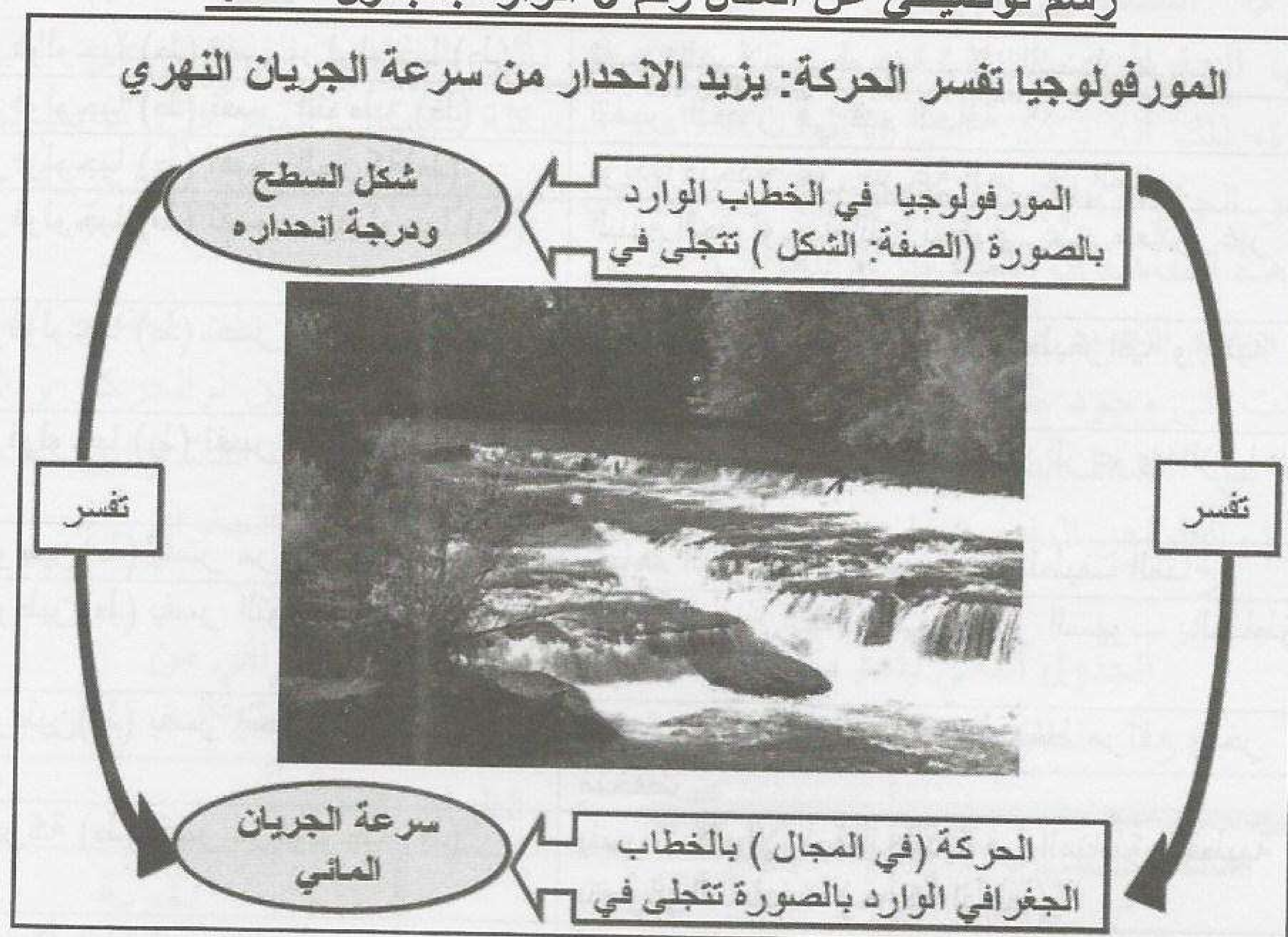
62 - نفس المرجع السابق ص 65

63- ورد الجدول ب: "الأسس الإبيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي"، دراسات تربوية ال عدد9، ط1 الدارالبيضاء ص 82، وتم تطعيمه بأمثلة معبرة من بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة لعبد المولى بركيعة، التفسير الجغرافين ص ص 65-73.

	الحالة	المثال المعبر
1	مرفولوجيا (ط) تفسرمرفولوجيا (ط)	تفسر البنية الجيولوجية شكل التضاريس.
2	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطين(ط)	تتفجر العيون في قدم الحافة.
3	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة(ط)	يزيد الانحدار من سرعة الجريان المائي.
4	مرفولوجيا (ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	البنية الجيولوجية التي تحتوي على معادن غير متعمقة، تفسرمناجم سطحية .
5	مرفولوجيا (ط) تفسر التوطين(ب)	يرتبط توطن السدود بطبيعة الطبغرافية والبنية الجيولوجية
6	مرفولوجيا (ط) تفسر الحركة (ب)	ترتبط حركة الانتجاع بالتكامل الرعوي-الزراعي بين الجبل والسهل.
7	التوطين(ط) يفسر مرفولوجيا (ط)	يساهم الموقع قرب البحر في تلطيف المناخ.
8	التوطين(ط) يفسر التوطين(ط)	يساهم المناخ الجاف في انتشار السهوب بالمناطق الجافة
9	التوطين(ط) يفسر الحركة(ط).	يفسر حدوث الرياح بوجود ضغط مرتفع وآخر منخفض
10	الحركة (ط) تفسر مرفولوجيا (ط)	يفسر شكل الأودية الجليدية في المناطق القطبية بتحرك المجلدات (حركة الجليد).
11	الحركة (ط) تفسر التوطين (ط).	يفسر توطن الضفاف المحدبة والمقعرة على ضفاف الوادي النهري بحركة المياه النهرية وقوة تيارها
12	الحركة(ط) تفسر مرفولوجيا (ب)	تؤثر الرياح على المنظر الزراعي
13	الحركة (ط) تفسر التوطين(ب)	يفسر توطن معمل قرب مجرى مائي مهم بالاستفادة من قوة الجريان المائي لتوليد الطاقة الكهربائية
14	الحركة (ط) تفسر الحركة (ب)	تؤثر التيارات الهوائية على سرعة الطائرات
15	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ط)	تمكن مدينة كبيرة بفضل وسائل مالية وتكنولوجية وتنظيمية من استغلال مجال محدودمن سطح الأرض
16	مرفولوجيا (ب) تفسر التوطين (ط)	يؤثر شكل الأحياء العشوائية بضواحي المدن بالبلدان النامية على المنظر الطبيعي هناك.
17	مرفولوجيا (ب) تفسر مرفولوجيا (ب)	يساهم حجم مدينة ما في تفسير تنوع وظائفها
18	مرفولوجيا (ب)تفسر التوطين(ب).	تخصص مدينة كبرى جزءا من مجال ضاحيتها الطبيعي لتربية الأبقار الحلوب
19	مرفولوجيا (ب) تفسر الحركة(ب)	استقرار نسبة مهمة من العمال بضواحي القاهرة يفسر التراقص اليومي للسكان بين ضواحيها ووسطها
20	التوطين (ب) يفسر مرفولوجيا (ب)	تفسير توطن حي صفيحي قرب معمل بضواحي المدينة
21	التوطين(ب) يفسر الحركة (ب)	تفسير التوسع السريع لمركز حضري بموقعه في ملتقى محاور المواصلات
22	الحركة (ب) تفسر الحركة(ط):	تؤدي التحولات التكنولوجية والسوسيواقتصادية بالدول المتقدمة إلى تحول تدريجي للمجال الطبيعي
23	الحركة (ب) تفسر الحركة(ب)	تفسر الهجرة القروية بالتزايد الطبيعي السريع للسكان بالبوادي

(ط) = ظاهرة طبيعية (ب) = ظاهرة بشرية

رسم توضيحي عن المثال رقم 3 الوارد بالجدول أعلاه:



2-3 - خطوات التفسير: يمر التفسير بعدة خطوات، هي:

أولا- تحديد العوامل المفسرة للكيان الجغرافي المدروس: طبيعية/ تقنية/ تنظيمية

ثانيا - وصف خصائص الكيان المفسر (بكسر السين) عبر وصف للعوامل المفسرة

ثالثا - ربط علاقات التفسير بالوصف: مقارنة خصائص الكيان الجغرافي المدروس بطبيعة العوامل المفسرة لها وإبراز العلاقة والتفاعلات بين الظواهر المفسرة والمفسرة.

3 - التعميم:

1-3- تعريف: التعميم ثالث خطوة من خطوات النهج الجغرافي، عرفه زكور بكونه:" عملية فكرية نضع بواسطتها تصنيفات ومبادئ واقتراحات مجردة، وبذلك فالتعميم يرقى بالتفكير من مستوى يبحث في الحالات الفريدة والفردية إلى المستوى العام ".[64]

أما وثيقة التوجيهات التربوية فعرفته كالآتي: " التعميم عملية فكرية تهدف إلى تقنين تجربة من خلال صياغة مبادئ أو اقتراحات مجردة تترجم الانتقال من الحالات الخاصة إلى ما هو عام أو كوني. ويقوم التعميم بوظيفتين: العناية بصقل المفاهيم لفائدة الوصف، وسبك المبادئ والقوانين لفائدة التفسير، ويتم هذا السبك من خلال تتبع حالات ورصد العلاقات وتقنينها وبلورتها في شكل تعبير وجيز".[65]

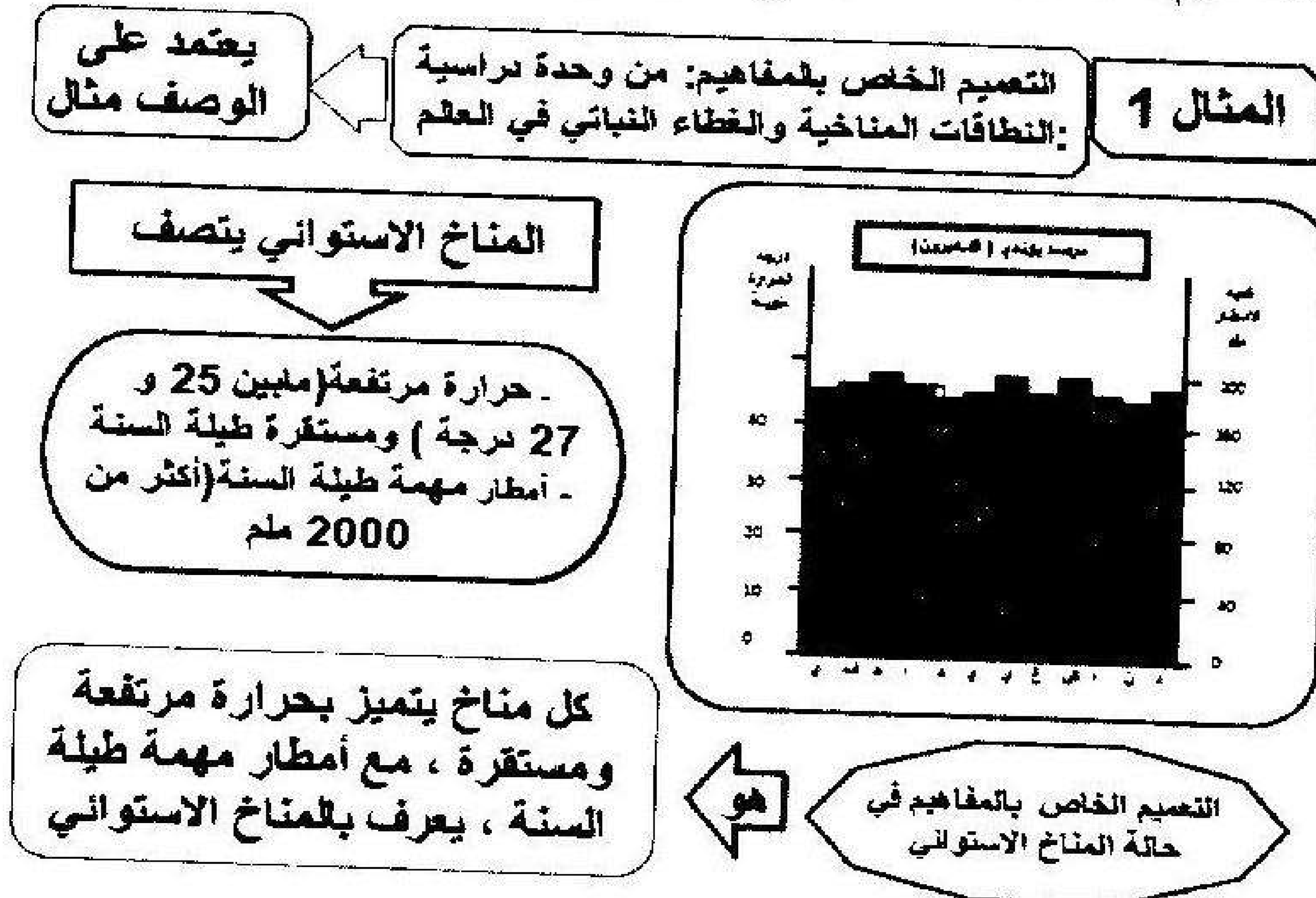
---

[64] - M. Zgor, p106

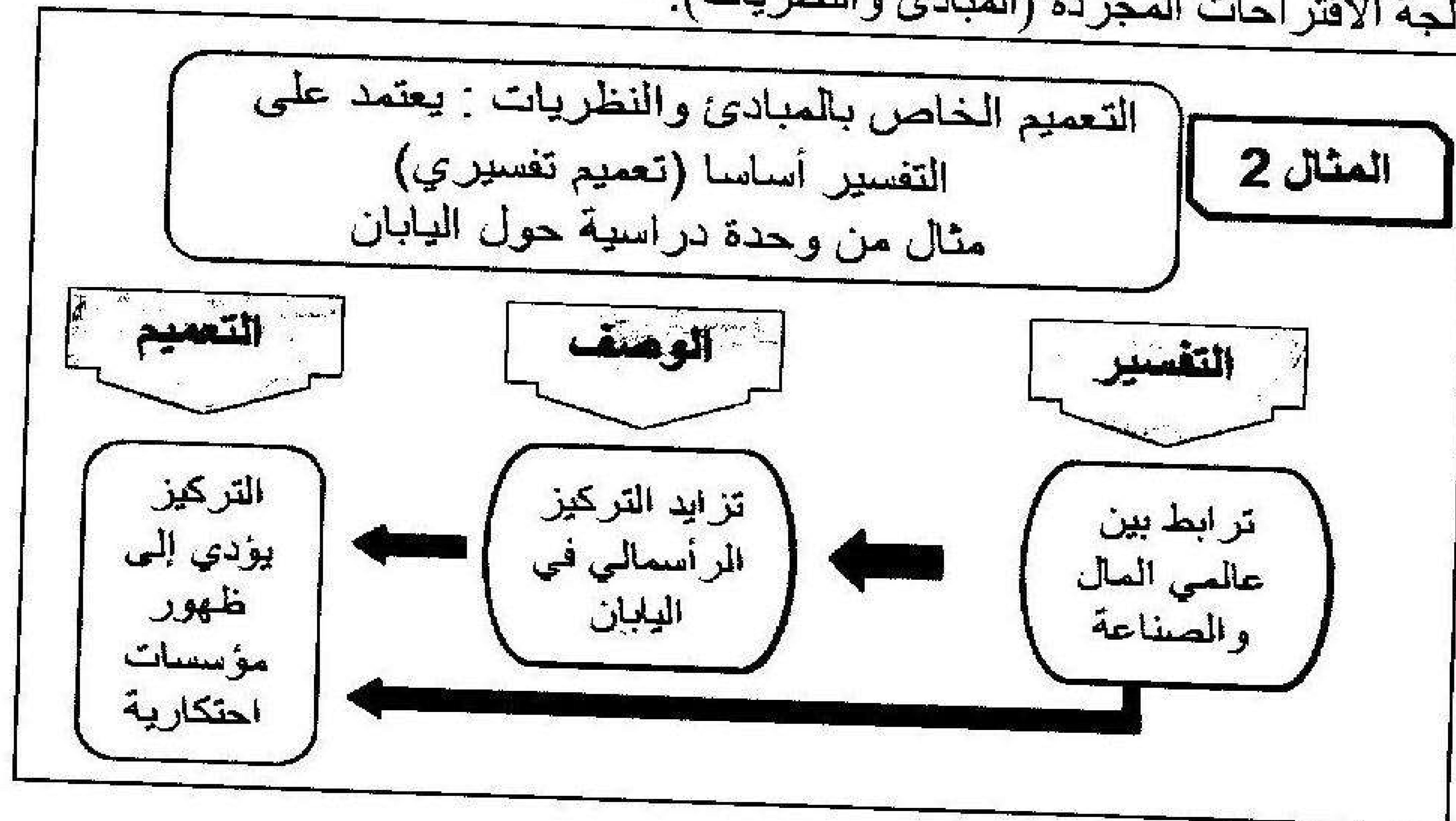
[65]- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

2 - 3 - **أنواع التعميمات:** لقد ميز زكور بين نوعين من التعميمات:

❖ **التعميم المفاهيمي** :la généralisation conceptuelle: يرتبط بعملية الوصف، ويعنى بمعالجة المفاهيم المستعملة للتعامل مع الظواهر الجغرافية خدمة للوصف.[66]



❖ **التعميم التفسيري** La généralisation explicative: خاص بالمبادئ والنظريات، ويقصد به إنتاج أو توظيف قوانين (مبادئ) ونظريات من أجل تفسير الكيانات المجالية ورصد العوامل المتحكمة فيها؛ فإنتاج المبادئ ينطلق من تعداد دراسة الحالات المتشابهة من المجالات الجغرافية، إنه يهتم بوضع أطر مرجعية في خدمة التفسير، وذلك بمعالجة الاقتراحات المجردة (المبادئ والنظريات).[67]

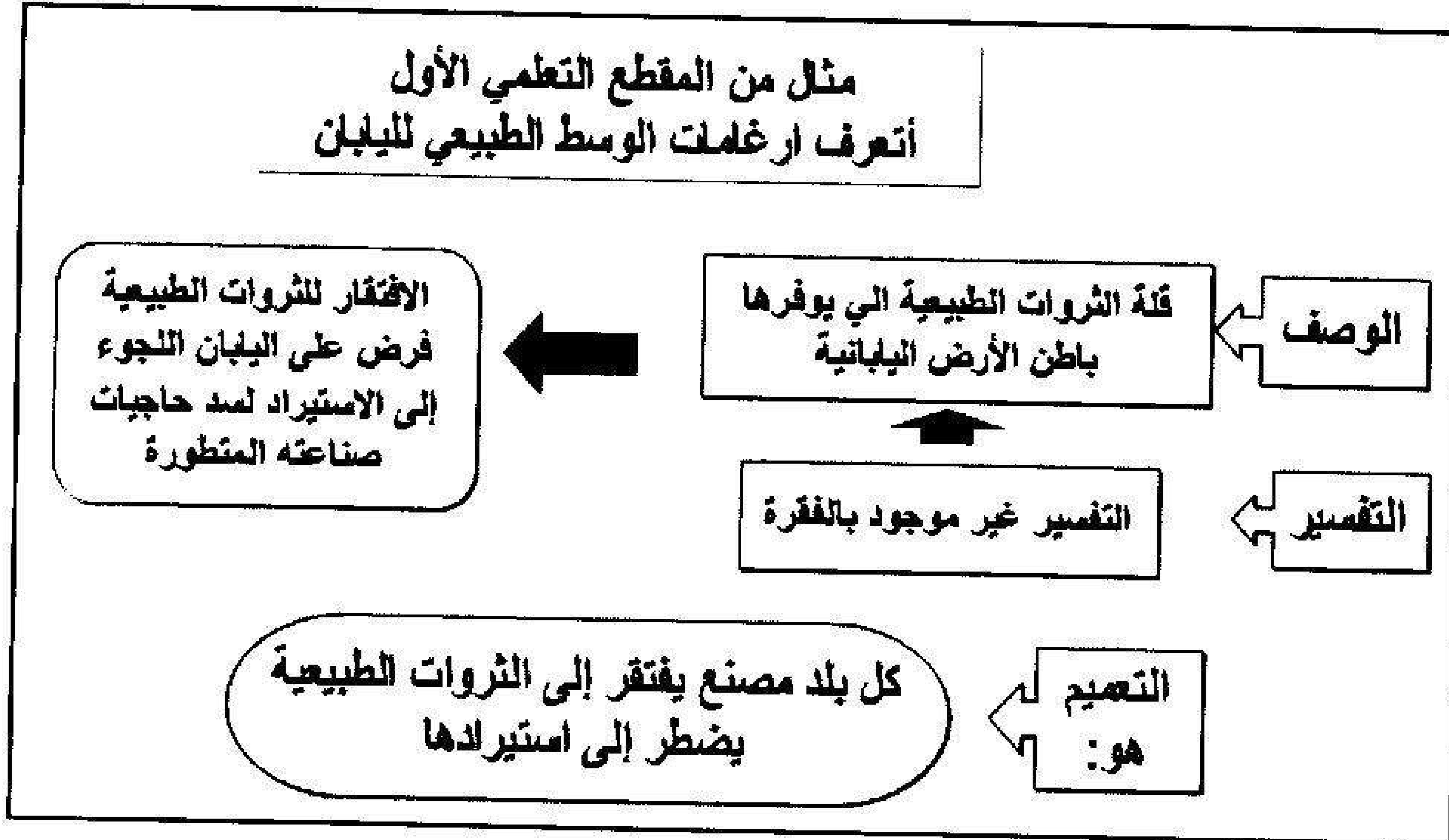


---

[66] - قادري محمد عزالدين وآخرون: الأسس الإبيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية عدد9، ط1 الدارالبيضاء ص 83

[67] - قادري محمد عزالدين وآخرون : نفس المرجع السابق ص -83

3-3- مثال عن حضور التعميم بدرس: «اليابان قوة تكنولوجية "



رابعا: وسائل التعبير الجغرافي:

يعتمد التعبير في الخطاب الجغرافي على عدة وسائل حاملة للمعرفة الجغرافية، تعرف بوسائل التعبير، فهي تمثل قنوات تستعمل في نقل المعرفة ، وهي أنواع:

- **وسائل التعبير اللفظي:** أشارت التوجيهات التربوية بأن:" التعبير اللفظي يعتمد الكلمة في تقديم الكيانات الجغرافية وذلك بإبراز صفاتها النوعية والقيم المرتبة لها "[68].

يعتمد التعبير اللفظي على استعمال الكلمة لتبليغ الإرسالية اللفظية، ويشترط فيه اعتماد لغة خالية من البلاغة واستعمال كلمات سهلة واضحة، ومن أبرز وسائل التعبير اللفظي النص الجغرافي،الذي يعتبر بما يحمله من متن معرفي، وسيلة تعبير لفظية مهمة، وتظهر قيمته الديداكتيكية في أن توظيفه، يمكن المتعلم من اكتساب كفايات منهجية فكرية تصب في اتجاه تملك عدة قدرات تتعلق بالتحليل بمرقييه: البحث عن عناصر أو البحث عن علاقات[69].

- **وسائل التعبير الكارطوغرافي:** يعتمد هذا التعبير على استعمال الخرائط، وهي تعتمد على استغلال أبعاد سطح الأرض لتوطين الظواهر والكيانات الجغرافية، وهي تمتاز: «بطاقات كبيرة في اختزال المعلومات النوعية والكمية مع توطينها"[70].

ويمكن استثمار وسائل التعبير الكارطوغرافي المتعلم من تملك قدرات منهجية، فكرية كانت كالوصف والتفسير والتركيب والتحليل، أو مهارية حس حركية تقوم على إنجاز رسوم خرائطية.

68- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

69 - بلوم، صنافة الأهداف المعرفية تتكون من عدة مراقي رئيسية وفرعية.

70 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي 2009، ص 16

- **وسائل التعبير العددي:** " يتضمن الخطاب الجغرافي معطيات مقدمة بواسطة أرقام، عندما يتعلق الأمر بجوانب كمية تهم الظاهرة أو الكيان المدروسين، ومن إيجابيات التعبير العددي: الدقة والموضوعية ".[71] وتعتمد وسائل التعبير العددي على استعمال الأرقام والإحصائيات سواء كانت واردة في المتن أو على شكل جداول إحصائية (أرقام استدلالية، نسب مئوية، حصيصات).

- **وسائل التعبير المبياني:** يعتمد هذا التعبير على مبيانات أو نماذج هندسية أو أشكال، وبحكم تنوعها فإن الأمر يقتضي اختيار الأنسب تبعا لخصوصيات الإرسالية العددية المعبر عنها، وهو ما: " يسميه جاك بيرتان بمعيار النجاعة (L'éfficacité) التي تفيد أن قيمة كل مبيان تكمن في قدرته على تبليغ محتواه للقارئ في أقصر وقت ممكن مقارنة مع مبيان أو مبيانات اخرى، أي بأقل كلفة ذهنية .Bertin 1973 p139"[72]

- **وسائل التعبير الإيقوني:** تتجلى في الصور، ثابتة كالصورالفوتوغرافية أو متحركة كأشرطة الفيديو، علما بأن التوجيهات التربوية لم تضع الصور ضمن وسائل التعبير، رغم حضورها بقوة في الدرس الجغرافي بالكتب المدرسية، كما ازدادت أهميتها بفعل تطور التصوير الرقمي وانتشار الصور الرقمية، وأصبح بإمكان أي مدرس اعتمادها كدعامة، بعد تهييئها مراعاة لقواعد النقل الديداكتيكي. وتؤدي الصور عدة وظائف أهمها:

- وظيفة مفاهيمية: الصورة حامل لمعرفة جغرافية.
- وظيفة منهجية: الصورة آلية يمكن للمدرس اعتمادها لتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات منهجية كالملاحظة، والوصف، والتفسير، والتعميم .
- وظيفة وجدانية: تتيح الصور للمدرس استدماج قيم معينة مرتبطة بالمنهاج، بحكم أنها قادرة على حمل خطاب غير لفظي يمكن أن يكون أكثر تعبير من أي خطاب لسني ، فصورة أطفال يتعرضون للقتل بسبب الحرب ذات حمولة وجدانية أقوى من أي خطاب لسني

خامسا: الانتاجات الجغرافية:

تعرف بمكونات المعرفة الجغرافية، وهي "الحصيلة المعرفية التي حققتها الجغرافيا من خلال الدراسات المجالية، وتتضمن: الأحداث والمفاهيم والإقتراحات المجردة".[73]

إن الإنتاجات الجغرافية تتمثل في مكونات المعرفة الجغرافية، تلك الحصيلة المعرفية التي يتداولها الخطاب الجغرافي، والتي يمكن تصنيفها إلى: أحداث (حقائق)، مفاهيم، اقتراحات مجردة (تعميمات)، مبادئ ونظريات، وهذه المكونات تخضع لترتيب هرمي.[74]

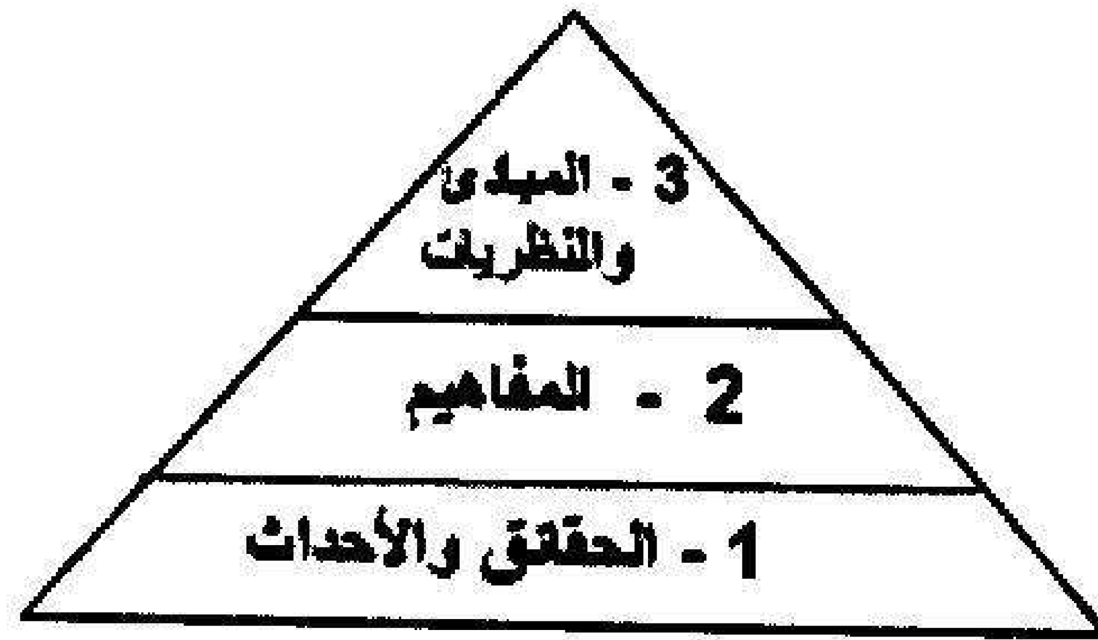
---

71 ـ قادري محمد عزالدين وآخرون : نفس المرجع السابق ص - 95

72 ـ نفس المرجع السابق، ص 96

73ـ التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

74 ـ قادري محمد عزالدين وآخرون : نفس المرجع السابق ص ص – 88-89



1- الحقائق والأحداث الجغرافية:

تعرف التوجيهات التربوية الأحداث الجغرافية بأنها:" تعني الأوضاع التي يوجد عليها المجال المدروس. ويتم الكشف عنها من خلال مقياس محدد ومرجعية نظرية "[75]، فالحقيقة الجغرافية تعرف بأنها جملة يعتقد أنها صحيحة؛ أمثلة:

- تغطي الصحاري نسبة كبيرة من الوطن العربي
- تدور الأرض حول نفسها في 24 ساعة

ومن خصائص الحقيقة الجغرافية ارتباطها بعدة ظروف تجعلها قابلة للتغير، مثال ذلك حقيقة اعتبار الأرض مركز الكون ودوران الشمس حولها، التي سادت بأوربا في العصور الوسطى، قبل أي يحل عصر النهضة هناك، لتفند أبحاث كوبرنيك وجاليلي تلك الحقيقة، وتعوضها حقيقة جغرافية أخرى تفيد بدوران الأرض حول الشمس ...

ويتضمن الخطاب الجغرافي في أي درس عددا كبيرا من الحقائق الجغرافية، مما يفرض على المدرس ضرورة ضبطها وحصر المهم منها عند تقديمه لمختلف الشروح.

أمثلة عن حضور الحقائق الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية:

- يوفر باطن الأرض الياباني ثروات طبيعية ضئيلة؛
- شجعت الدولة القطاع الصناعي منذ عصر الميجي؛
- استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة ومهارتها وقلة تكاليفها؛
- قطاع الصناعات التكنولوجية اليابانية من أقوى الصناعات في العالم.

2 - المفاهيم:

أشارت التوجيهات التربوية بأن "المفاهيم الجغرافية[76] هي موضوعاتية تشمل مفردات اصطلاحية التي تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية حسب المرجعية المعتمدة.

1 -2 - تعريف المفهوم من خلال الأدبيات التربوية وخصائصه:

❖ **تعريفات متفاوتة للمفهوم**: قدمها مختصون في التربية وعلم النفس التربوي:[77]

75_ التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

76 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، ص 11

77_ جودت أحمد سعادة وجمال يعقوب / تدريس مفاهيم اللغة العربية والتربية الاجتماعية ص 65.

عرف ديسيسكو (Dececco) المفهوم بأنه صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء، أو حوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص عامة، ويشار إليها باسم خاص، أما "برونر Bruner " فيعتبرالمفهوم صنفا من المثيرات التي تشترك في خصائص مشتركة جوهرية أو عبارة عن مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها العالم أو الباحث كعناوين يشير كل منها إلى مجموعة الحوادث أو الظواهر ضمن مجال بحثهما.

إن المفهوم كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى عدة حقائق أو أفكار، مثال: الجزيرة مفهوم على شكل كلمة، أو العصور الحديثة مفهوم تجريدي موجز، وقد يشير المفهوم إلى مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة، تم تجميعها معا على أساس خصائص مشتركة، يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين، أمثلة: الحرية / الديمقراطية / الحكومة / الأمة / الدستور.

❖ **مراحل تشكل المفاهيم لدى المتعلم:** حددها برونر Bruner في ثلاثة:[78]

➢ **المرحلة العملية:** تدعى أيضاً مرحلة العمليات المادية أو العمل الحسي، وفيها يكون "الفعل" هو طريق المتعلم لفهم البيئة، من خلال تفاعله المباشر مع الأشياء، في هذه المرحلة يشكل المتعلم الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال، أو أعمال يقوم بها بنفسه؛ فالكرسي ما يجلس عليه، والملعقة ما يأكل بها، وهنا تبرز أهمية التدريس العملي والأداء في تشكيل المفاهيم واكتسابها.

➢ **المرحلة الأيقونية:** ينقل فيها الطفل معلوماته، أو يمثلها عن طريق الصور الخيالية، ويستطيع أن يمثلها برسوم أو صور شبه مجردة.

➢ **المرحلة الرمزية:** هي مرحلة يصل الطفل فيها إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز، حيث يحل الرمز محل الأفعال الحركية، كما تدخل اللغة والرياضيات والمنطق في المهمة التعليمية، وتسمح هذه المرحلة بعملية تركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل أو عبارات دالة معنويا.

❖ أما أوزيبل"Ausubel" فميز بين مرحلتين في تعلم المفهوم:[79]

➢ **المرحلة الأولى:** مرحلة تشكيل المفهوم Concept Formation، وتقوم على الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية أو الصفات المميزة للمثيرات. وتندمج هذه الصفات في تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم، وهي صورة ينميها الطفل من خبرته الفعلية بالمثيرات أو الأمثلة الخاصة.

➢ **المرحلة الثانية:** تدعى بمرحلة تعلم "اسم المفهوم «Concept name وهو تعلم تمثلي، يتعلم الطفل أن الرمز المنطوق أو المكتوب يمثل المفهوم الذي تم تشكيله بالفعل في المرحلة الأولى.

---

[78]- نفس المرجع السابق ص 67.
[79]- نفس المرجع السابق ص 67.

2-2 - أنواع المفاهيم: كثيرة حسب طبيعة التصنيفات المتخذة كمعيار:

- المفاهيم المجردة: العدالة -الحرية -الديمقراطية؛
- المفاهيم المادية: البحيرة -الجزيرة -الغابة -النهر؛
- المفاهيم الجديدة: رائد الفضاء -الطاقة الذرية -الشمال والجنوب؛
- المفاهيم المكانية: خطوط الطول -خط التأريخ الدولي - القارات؛
- مفاهيم الزمن: العصور القديمة -عقد من الزمن -خمس ساعات - منذ عصر قديم؛
- المفاهيم التضاريسية: الجبال الشرقية -السهول - الأنهار؛
- المفاهيم الاقتصادية: المحاصيل الزراعية -الإنتاج الصناعي؛
- المفاهيم المناخية: الرياح -الأمطار - فصل الشتاء؛
- المفاهيم الدينية: المسجد -الكنيسة - البابا؛
- المفاهيم الاجتماعية: الزواج -الرقصات الشعبية.

أمثلة عن حضور المفاهيم الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

الصناعة اليابانية. / عصر الأنوار / اليد العاملة / الثروات الطبيعية / مصادر الطاقة / المعادن / النمو الديمغرافي / البنية الصناعية / التركيز الرأسمالي/ الإنتاج الصناعي / الصناعات الاليكترونية/ المعلوميات الدقيقة/ شبه الموصلات /كيريتسو /المراكزالصناعية /الميغالوبول /تكنوبول/ الصناعات الدقيقة/ الاعاصير/ الامطار الموسمية.

3- الاقتراحات المجردة:

يستعمل زكور هذا المفهوم كمرادف لما تسميه بعض الأدبيات ب " التعميمات" و"المبادئ" و"النظريات"، ويقصد بالاقتراحات المجردة بناءات ذهنية بسيطة تحاول الإحاطة بواقع معقد.[80]

أما التوجيهات التربوية فعرفت الاقتراحات المجردة / التعميمات بأنها: "الإطارات النظرية المجردة المصاغة أو المطبقة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات، وتقدم هذه الإطارات النظرية نماذج تفسيرية تنير طريق الدراسة".[81]

إن التعميمات هي في الأصل مجموعة مفاهيم ترتبط ببعضها البعض بعلاقات، غالبا ما تتخذ شكل مشاريع أو فرضيات لمبادئ أو نظريات، تتحول إلى مبادئ أو نظريات بعد البرهنة عليها.

3-1- تعريف التعميم: عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر، هدفه توضيح العلاقة بين المفاهيم، والتعميم أكثر تجريدا، مثال:

- لا تستطيع أية أمة في الوقت الحضر أن تعيش بمعزل عن الأمم والشعوب الأخرى .
- يمثل الماء الركيزة الأساسية لتطور المناطق الجافة في العالم.

80 - M.ZGOR, 1990 .p158.

81- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، الثالثة إعدادي شتنبر 2009، ص 16

2 -3 -أنواع التعميمات: كثيرة منها:

- **التعميمات الوصفية،** تلخص مجموعة من الحقائق أوالظروف الخاصة بالدراسات الاجتماعية مثال: ينتسب السكان إلى مجموعات بشرية عرقية متنوعة؛
- **التعميمات التفسيرية،** تقنن السبب والنتيجة. مثال: تؤثر البيئة الطبيعية في الطريقة التي يعيش بها السكان؛
- **التعميمات المعبرة عن قيمة اجتماعية،** مثال: عندما تنكر الحرية على أي شخص أو مجموعة تصبح حرية الناس في خطر؛
- **التعميمات المعبرة عن قوانين أو أونظريات أو مبادئ،** مثال: يعتبر الشراء بالتقسيط من أكثر طرق الشراء تكلفة.

أمثلة عن حضور التعميمات الجغرافية في درس: اليابان قوة تكنولوجية

- كلما افتقدت دولة مصنعة للثروات الطبيعية، تضطر إلى استيرادها من الخارج؛
- لما تتضافر جهود الدولة وديناميةا اليد العاملة والتنظيم الفعال، يتمكن البلد من بناء قوة صناعية مهمة؛
- الساكنة ذات المستوى التعليمي والتأهيل التقني الجيد عامل مهم في قوة الاقتصاد؛
- التركيز الرأسمالي يؤدي إلى وجود مؤسسات كبرى تحتكر الإنتاج؛
- عندما يتم تحفيز العمال المهرة المتشبعين بروح المواطنة، فإنهم يساهمون في رفع الإنتاجية؛
- تعتبر متقدمة كل دولة ارتقت بصناعاتها نحو الصناعات العالية التكنولوجيا.

تحضر التعميمات بشكل مضمر داخل المعرفة الجغرافية الموجودة بالدرس، لذا يتعين على المدرس الانتباه إليها وحصرها ودفع المتعلمين إلى استكشافها والتوصل إلى بناءها لتعميق تعلماتهم بعيدا عن كل سطحية.

خلاصة: إن الإصلاح الذي انخرطت فيه الجغرافيا استند لأول مرة على مرجعيات ديداكتيكية، تأخذ بعين الاعتبار مستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، وما حصل من تطورات معرفية منهجية في هذه الحقول المعرفية، كما أن هذا الإصلاح اتخذ من الكفايات والقيم مدخلا بيداغوجيا، وهو مدخل يتبنى النموذج المتمركز حول المتعلم في تفاعله مع المحيط، ويقوم على جملة من الكفايات المفاهيمية والمعرفية والمنهجية والتواصلية والمواقفية.

المبحث الثالث
المدخل البيداغوجي
التدريس وفق المقاربة بالكفايات

1 - مفاهيم أساس في ظل المقاربة بالكفايات:

❖ **الإنجاز La performance:** يعتبر الانجاز مؤشرا دالا على درجة تحقق الكفاية، ويقصد به أداء مهام في إطار أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح، أي " ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد؛ وهو بهذا المعنى يقترن بمفهومي الاستعداد والقدرة،"[82] ويدقق برونير Bruner مفهوم الانجاز أكثر بقوله إنه «سلسلة من الأفعال والعمليات القابلة للملاحظة والقياس حسب معايير محددة"[83]، ويعبر الإنجاز عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم.[84]

❖ **المهام :Les taches** الكفاية قدرة على أداء مهمات محددة، فمفهوم " المهمة " أساسي للإحاطة بمدلول الكفاية، والمهمة تتحقق عبرمجموعة أعمال وإنجازات يقوم بها المدرس والمتعلم، توظف فيها مهارات معينة، إن المهمة في بيداغوجيا الكفايات تقابل مفهوم السلوك في بيداغوجيا الأهداف.

❖ **النشاط: L'activité:** لا توضع الكفاية رهن إشارة المتعلم لتملكها جاهزة بشكل مباشر، وإنما يتم بناؤها من طرفه عبرأنشطة؛ فالكفاية ذات ارتباط بالفعل؛ لا تتجسد إلا من خلاله، ومن خلال النشاط الذي يقوم به المتعلم.

❖ **الوضعية:La situation** سياق خاص يتم فيه تعبئة الموارد المراد تعلمها، ويقسمها البعض إلى نوعين؛ الوضعية الديداكتيكية هدفها تنمية تعلمات جديدة واكتساب موارد متنوعة، والوضعية الهدف هي الوضعية التي تهدف إلى تشغيل/ تفعيل كفاية ما.

❖ **الموارد:Les ressources** الموارد تعني المعارف المفاهيمية والمهارات المنهجية الفكرية والعملية، فهي كل ما اكتسبه الفرد عن طريق التعلم وما يتوفر عليه للقيام بإنجاز ما... تشير إليها عدة كتابات باسم المعارف بمفهومها الشامل: معارف، معارف الفعل، معارف الكينونة.

❖ **الاستعداد L'aptitude:** الاستعداد قوة داخلية تجعل الفرد قابلا للاستجابة لأداء معين بناء على ما اكتسبه، منها القدرة على الانجاز والمهارة في الأداء، وتضاف إلى هذه

---

[82] - عبد الكريم غريب، 2002 الكفايات واستراتيجية اكتسابها منشورات عالم التربية المغرب ، ص:56

[83] - Bruner- Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. pp 21- 23

[84] - الزيات فتحي 2004 علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات مصر، ص 2

الشروط المعرفية والمهارية شروط سيكولوجية؛ فالميل والرغبة شرطان أساسيان لتولد الاستعداد، لأن هذا الأخير يعتبر أداء متوقعا سينجزه الفرد في علاقة بعاملي النمو والنضج، يصل إليه الفرد عندما تتوفر شروط ذلك، قد يوظف أو لا يوظف من طرفه، أثناء قيامه بعمل أو مهمة ما[85].

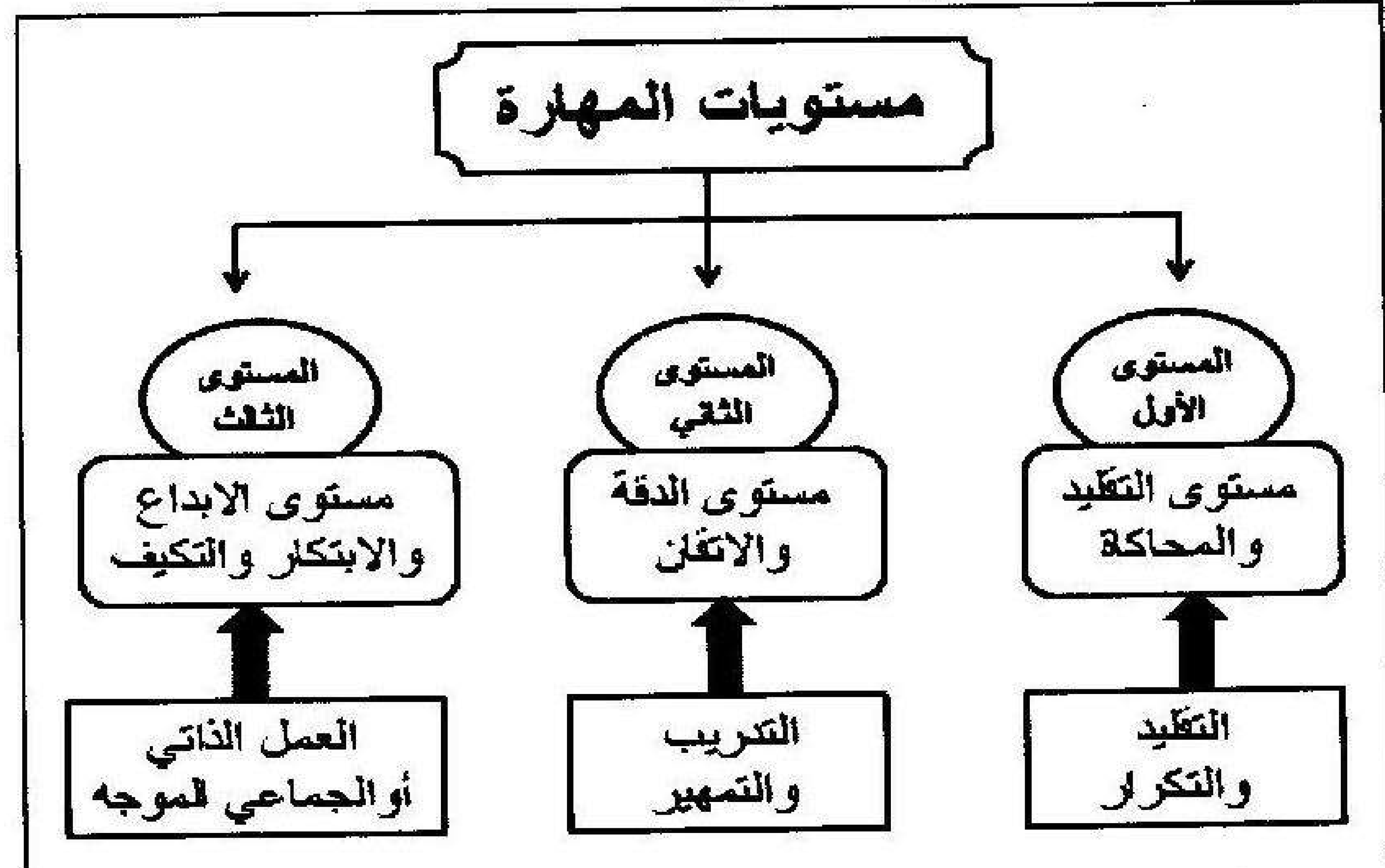
❖ **المهارة L'habilité :**

➢ **تعريف**: هي "مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة، تؤشر على الأداء المتقن القائم على الفهم"،[86] يتمكن الفرد في ظل تملكها من أداء مهام محددة بإتقان يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي.

والمهارة محصورة ضمن كفايات معينة تنتج عن أنشطة تعلمية بغرض تمكين الفرد من أداء مهام معينة بشكل دقيق، كما تكون المهارة هدفا من أهداف التعلم، يولد اكتسابها قدرات لدى المتعلمين لأداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في المهارة.

➢ **أنواع المهارة**: يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المهارات على المستوى التربوي:
- مهارات حركية، يدوية / جسدية.
- مهارات لفظية: مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.
- مهارات تعبيرية مثل الرسم والموسيقى والرقص.

➢ **مستويات المهارة**: تتحدد في ثلاثة، هي:[87]



➢تتميز المهارات بتدرجها من البسيط إلى المعقد: ميز الباحث السويسري في سوسيولوجيا التربية "فليب بيرنو" بين المهارات والكفايات باعتبارها مهارات معقدة؛

85 - غريب عبد الكريم: نفس المرجع السابق ص 53

86 - Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ed.NATHAN, 1981,P 181

87 - قادري محمد عزالدين نفس المرجع السابق ص 20

فالمهارة في معناها الضيق لا تتطلب سوى تعبئة موارد محدودة توظف لمعالجة قضايا بسيطة، تمكن من توجيه الفعل وتجاوز الصعوبات، بغرض حل نوع واحد من المشاكل، أما الكفايات فإنها تدخل في مجال أوسع، مجال اتخاذ القرارات والفعل، توظف أثناء مواجهة وضعيات مفردة أومعقدة، تقتضي ابتكار أو بناء أجوبة دون الرجوع إلى مصنفات الأجوبة المعدة سلفا[88].

❖ **أهداف التعلم /Les objectifs d'apprentissage:** هي آلية لأجرأة الكفاية، وتعني ممارسة قدرة على محتوى معين يكون موضوع تعلم مرتبط بموضوع محدد، وتصنف إلى: أهداف معرفية، ومهارية، وسوسيوعاطفية.

وتستهدف أهداف التعلم المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة تبعا لطبيعة القدرة:

- المعارف savoirs: تتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم؛
- معارف الفعل:savoir faire تتمثل في تطبيق قدرة منهجية / حس ـ حركية على موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن؛
- معارف الكينونة savoir être : يمكن تحقيقها بتطبيق قدرة وجدانية على موضوع التعلم.

❖ **القدرة/ La capacité**

➢ يعرف فيليب ميريو(PH. MEIRIEU) القدرة بأنها نشاط ذهني ثابت وقابل للتطبيق في مجالات معرفية متعددة، ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل (savoir-faire). ويؤكد "ميريو" في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبدا في وضع خالص ويكون تمظهرها دوما مرتبطا بمحتويات دراسية[89].

➢ إن القدرة مفهوم افتراضي يختزل مجموع العمليات الفكرية والوجدانية التي تتحول المعارف المكتسبة عبرها الى وظائف ملموسة، فهي جملة الامكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، لأداء مهام ونشاطات مختلفة: جسمية أو عقلية أو مهنية، مثل النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، أوأداء فعل ما.

➢ خصائص القدرة[90]: يمكن إجمالها في:

- العرضانية Transversabilité: تتخذ أغلب القدرات خاصية الامتداد، إذ يمكن تفعيلها في مجموع المواد الدراسية، وفي مستويات تعليمية مختلفة.
- التطورية:Evolutivité تنمو القدرات لدى الفرد عبر الزمن بنموه فيزيولوجيا وعقليا، كما تتراجع أو تتلاشى.
- التحويل:Transformation في وضعيات جديدة، وعن طريق الاحتكاك بالبيئة، وبقدرات أخرى ، تتفاعل وتتولد عنها تدريجيا قدرات جديدة أكثر إجرائية.

---

[88] - حسن شكير، مدخل الكفايات والمجزوءات، ص41

[89] - MEIRIEU. PH ; Apprendre...Oui, mais comment ? 1990, p. 181.

[90] - ROGEIERS. X, Savoirs, Capacités et compétences à l'école : Une quête de sens, 1999,pp.24-31

- عدم القابلية للتقويم:Non évaluabilité بسبب صعوبة تقويم مستوى التحكم في قدرة معينة بكيفية موضوعية، وذلك لما يميز القدرة من خصائص مرتبطة بعامل الزمن واختلاف الوضعيات.

❖ الكفاية/ La compétence.

اختلف تعريف الكفاية، انطلاقا من الحقل الذي استعملت فيه؛ ففي حقل اللسانيات استعمل نعوم تشومسكي 1957 مصطلح الكفاية اللغوية، وفي مجال التكوين المهني كان دخول مفهوم الكفاية إلى مجال الشغالة (L'Ergonomie) قد تم سنة 1984 على يد الفرنسي " دومنطمولان" (Demontemolin)، وقد اقتبس قطاع التربية مفهوم الكفاية، حيث أخذت به عدة دول، منها المغرب، بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في شهر يناير2000، والذي اعتبر المقاربة بالكفايات خيارا استراتيجيا لإصلاح منظومة التربية والتكوين[91].

- **مفهوم الكفاية في المجال التربوي:**

➢ تعريف فيليب بيرونوPhilippe PERRENOUD : عرف فيليب بيرونو الكفاية بأنها " القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محددة من الوضعيات، قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تنحصر فيها، فالكفايات ليست معارف في حد ذاتها، إنها تستخدم وتدمج وتعبئ معارف إعلانية وإجرائية وشرطية."[92] وقد أشار في مؤلف آخر إلى أن الكفاية هي "قدرة الشخص على تعبئة موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات."[93]

➢ تعريف روجيرس Xavier ROEGIERS: الكفاية هي" قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية-مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات".[94]

➢ تعريف لوبوترف Le Boterf: الكفاية حسب"لوبوترف" هي "معرفة التصرف"[95]. تعريف بسيط يحيل على مجموعة من العمليات المعقدة والمتداخلة؛ فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة وإدماج وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مواقف، تمثلات...) في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو إنجاز مهام.

➢ تعريف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد: يعرف الكفاية باعتبارها "نسقا من المعارف المفاهيمية والمهارية والتي تنظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مهمة – مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم."[96]

➢ تعريف اللجنة التقنية المتخصصة (مادة الاجتماعيات الرباط): الكفاية هي" مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية

---

[91] - حسن شكير، 2002مدخل الكفايات والمجزوءات، ص 35

[92] - PERRENOUD.PH., Construire des compétences dès l'école, Edition ESF, 1998, p.7

[93] - PERRENOUD.PH1999., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Ed, Paris, , p.17

[94] - ROEGIERS.X2000. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université, , p.66.

[95] - LE BOTERF.G. 1994, De la compétence : essai sur un attracteur étrange, , p.32

[96] - عبد الكريم غريب معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية (9 -10)، نشر عالم التربية ط: 2، 1998

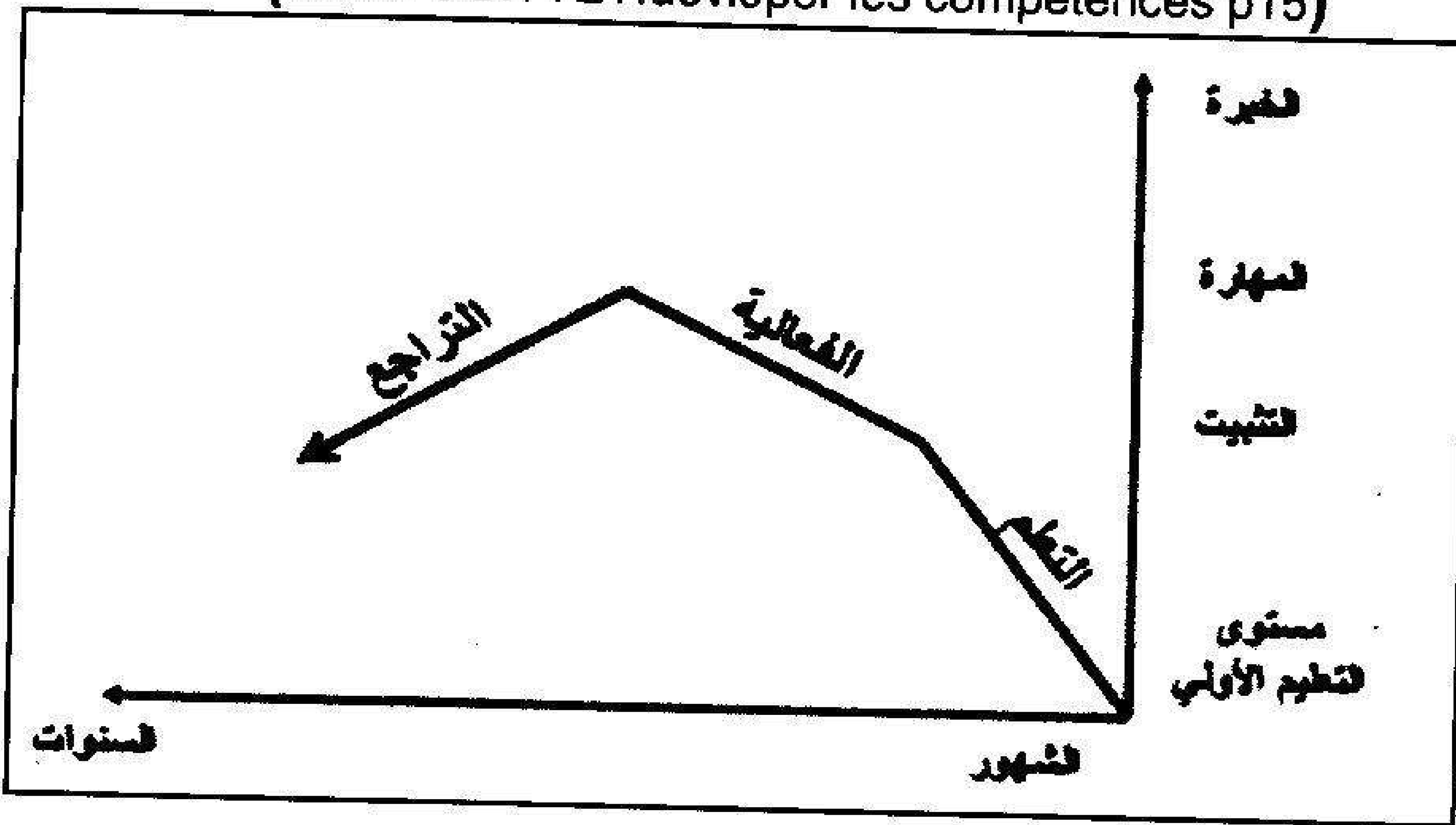
واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة".[97]

- **خصائص الكفاية**

➢ **الكفاية معطى غير ثابت**: إن التحكم في الكفايات ليس مسألة مستقرة ونهائية، فهي تمر بعدة مراحل هي: النشوء ثم التطور وأخيرا التراجع[98]، إن الكفايات تتطور، وتنمو بفعل التعلم وتملك المهارة، وتترسخ بفعل التحكم في المهارة بدقة وتملك الخبرات الكفيلة بتوظيف الكفاية في وضعيات جديدة، وقد تتعرض الكفاية للتراجع بفعل توقف التعلم والتدريب مما يؤدي إلى افتقاد المهارات والخبرات الضامنة لاستمراريتها، ومن تم يصبح تحكم الفرد في الكفاية، مسألة غير أبدية أوثابثة. وقد جسد أندري كيتيت دورة حياة الكفاية الفردية من خلال الرسم التالي:

دورة حياة الكفاية الفردية

[99](André GUITTET.devloper les compétences p15)



➢ **الكفاية تكتسب بعد مسار تكويني**: إن اكتساب الكفاية يقتضي تعبئة موارد متنوعة، تبعا لنوعية الكفاية المستهدفة بالتملك، خلال مسار تكويني محدد هو بالنسبة للمتعلم أسدس أو موسم دراسي أوعدة مواسم ، ويقوم المعني بالأمر بتفعيل هذه الموارد في وضعيات جديدة، تساعده على اتخاذ قرارات مناسبة وحل مشكلات معترضة، قد تطرح أمامه مثلا خلال محطة الامتحان الاشهادي لآخر الموسم. خلال هذا المسار يتم توظيف المكتسبات القبلية لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة، وعليه فالكفايات مجال لإعادة توظيف عدد كبير من التعلمات الدقيقة.

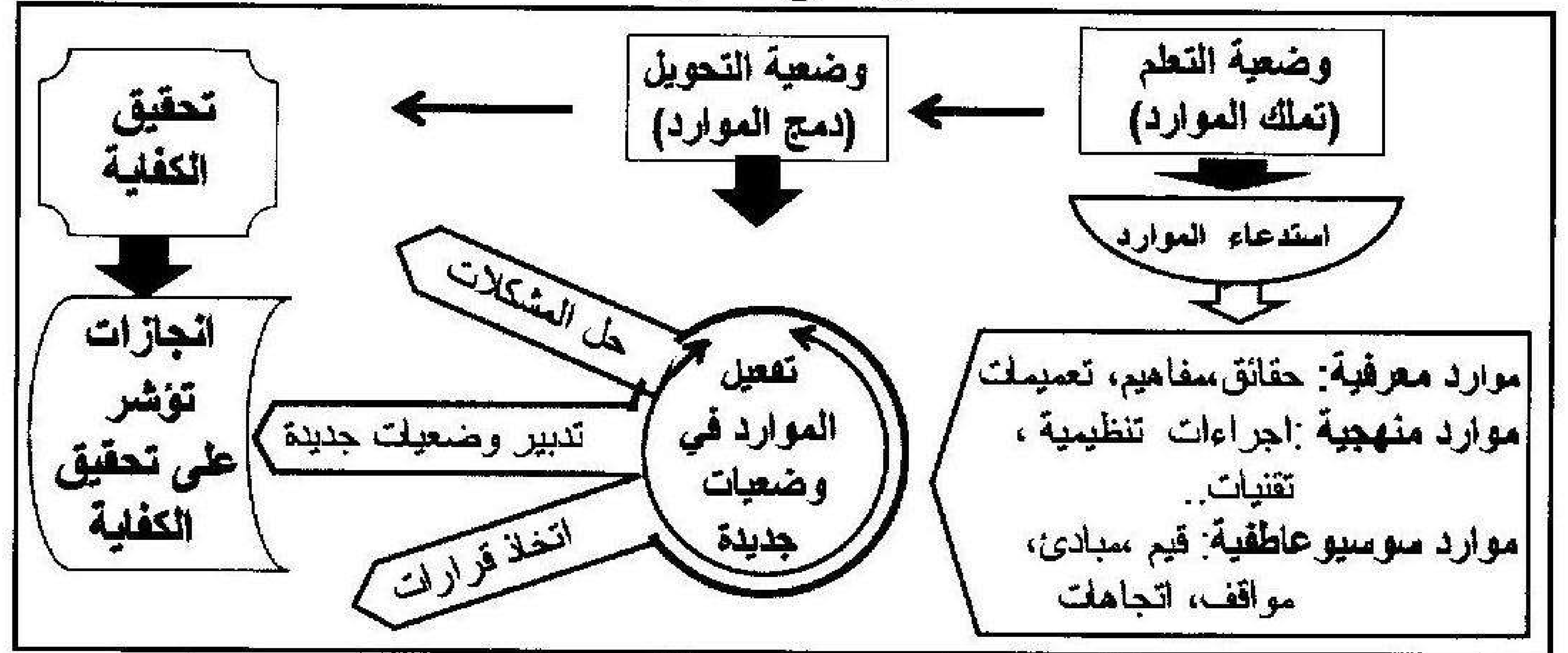
---

97 ـ تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، ص65

98 ـ حسن شكير،2002، نفس المرجع السابق، ص 40

99 ـ حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص40

مسار تحقق الكفاية[100]



➢ **الكفاية ذات طابع وظيفي وسلوكي:**

☜ الكفاية وظيفة: تشمل أنشطة تتجمع وتندمج في عمل مفيد وذي مغزى، أنها:

- نشاط إرادي واعي: يقوم الفرد خلاله بتفعيل موارد كفاية معينة في وضعية جديدة، يستجيب لعدة منبهات، ويختار موارد محددة من معارف ومهارات، ويستبعد الاستجابات التي لا تنسجم مع ما يقتضيه النشاط؛
- نشاط وظيفي: يوظف خلاله الفرد قدراته ومكتسباته لإنجاز عمل أو تحقيق هدف معين؛
- نشاط هادف: لكل كفاية هدف محدد، يسعى الفرد لوصوله عبر تفعيل موارده.

☜ الكفاية سلوك شمولي قابل للملاحظة والقياس، معقد؛ لا يمكن تقويم الكفاية مباشرة بنعم أو لا، كالسلوك البسيط. ونهائي لن يتمكن المتعلم من امتلاك الكفاية إلا بعد تعلمات مبرمجة على مدى طويل.

- **خصائص أخرى للكفاية:** يشير روجرز إلى أن الكفاية[101] تتميز ب:

➢ **تعبئة وتفعيل الموارد Mobiliser les ressources:** إن تملك الكفاية يقوم على تملك الموارد المختلفة، وتفعيلها فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة بغرض توظيفها في وضعيات أخرى، وإذا كان تعريف الكفاية عند جل الباحثين يركز على تحريك وتفعيل المعارف أكثر من التركيز على المعرفة في حد ذاتها فلأن المعرفة المراكمة لا قيمة لها إلا إذا تم تشغيلها في سياقات جديدة.

➢ **النسقية Systèmisme والادماج Intégration بين الموارد:** لا تكتسي الموارد أهمية في حد ذاتها بل في القدرة على التوليف والربط بينها. ويتعلق الأمر هنا بالإندماج

---

[100] - حسن شكير، نفس المرجع السابق، ص39

[101] - قادري محمد عزالدين وآخرون: الأسس الإبيستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، ، دراسات تربوية، عدد9 ، ط1 - ص ص 23 -24.

عند البعض والنسقية عند البعض الآخر، وهو ما يقتضي تعبئة المكتسبات وتفعيلها لتوجيهها نحو إنجاز مهمة ما.

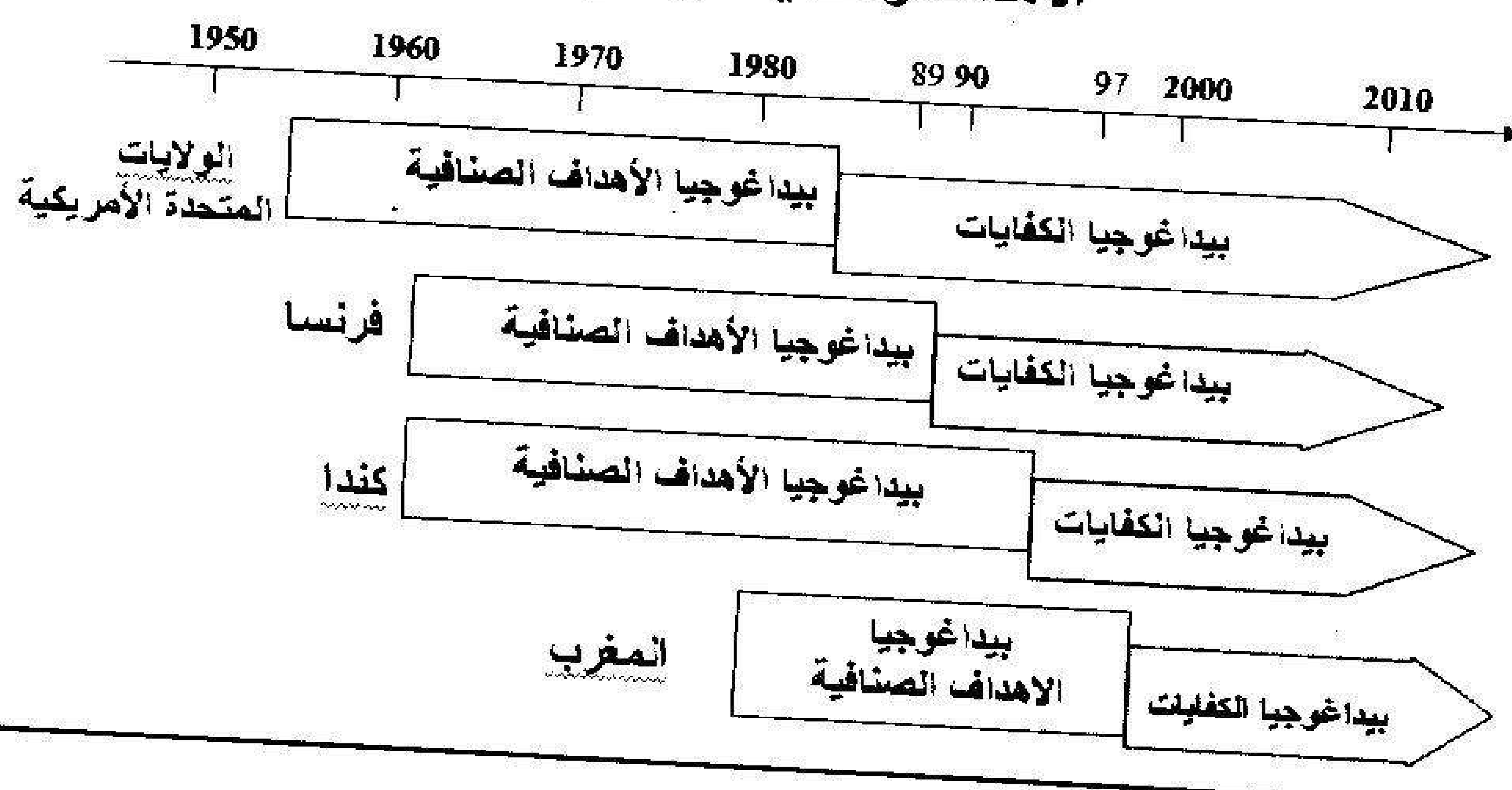
- **الارتباط بفئة من الوضعيات** :Relation à une famille de situation تتم الكفاية في سياق وضعيات معينة، تدل على إمكانية التحويل بتوظيفها في وضعيات جديدة.
- **الوظيفية Fonctionnalité:** تنطلق الكفاية من وضعية تساؤلية بهدف التوصل إلى حل، فهي إذن غائية، إن امتلاك المتعلم للموارد يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة
- **الارتباط بالمادة الدراسية:** إذا كانت القدرات عرضانية، فان الكفايات غالبا ما ترتبط بالمادة الدراسية، تتحدد انطلاقا من وضعيات، تطابق مشكلات، وقضايا نوعية مرتبطة بالمادة الدراسية.
- **القابلية للتقويم Evaluabilité:** خلافا للقدرة، فالكفاية تتميز بقابليتها للتقويم، اذ من الممكن قياس نوعية المهمة المستهدفة ونوعية النتائج المتوصل إليهافي علاقة بكفاية ما.

خلاصـــــــــة: يحيل مفهوم الكفاية على مجموعة من القدرات المتصلة بمختلف مجالات شخصية الانسان، فان معظم الدراسات تقترح على مستوى الأجرأة تفكيك الكفاية الواحدة الى مجموعة من القدرات التي تتحقق بدورها عبر تسطير أهداف التعلم متنوعة؛ معرفية أو حسية حركية أو سوسيوعاطفية.

2- التدريس بالكفايات بالمغرب: السياقات والمرجعيات

1 -2 - السياقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

❖ تاريخ تبني بعض الدول للتدريس بالكفايات.



❖ السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات[102] (بتصرف):

خط زمني يوضح السياق الاقتصادي والاجتماعي لظهور المقاربة بالكفايات

بداية العصور الحديثة	**اتجاه المجتمعات الرأسمالية نحو العقلنة(العقلانية).** (العقلانية مست الاقتصاد أساسا ...)
1920	**تطور التايلورية في المجال الصناعي... ← دفعة قوية للاقتصاد الأمريكي والأوربي.** ← حاجة المؤسسة الصناعية إلى يد عاملة مؤهلة في جوانب دقيقة (التخصص)
1930	الأبحاث الاولى في بيداغوجيا الأهداف (حقلنة الحقل التربوي والبيداغوجي)
1940	
1950	بداية إقرار عدة دول للتدريس بواسطة الأهداف.
1960	
1970	**عدة تحولات مست الاقتصاد العلمي بفعل الثورة التكنولوجية:**
1980	⇨ تطور صناعي هائل / صناعات جديدة ⇨ تطور على المستوى التنظيمي وآليات الاشتغال
1990	← حاجة المقاولة إلى يد عاملة مؤهلة تأهيلا شموليا عاليا
2000	**تبني المغرب لبيداغوجيا التدريس بالكفايات**

لم يعد المطلوب هو إتقان مهارات دقيقة (أهداف بسيطة) بل مهارات ذات مستوى عالي إذ أصبحت الآلة هي التي تقوم بتلك الأعمال والمهارات البسيطة عبر برمجتها على ذلك بفعل تطور المعلوميات والروبوتيك"[103].

❖ السياق البيداغوجي لظهور المقاربة بالكفايات:

▪ ارتبط تحول عدد كبير من الدول من بيداغوجيا الأهداف إلى التدريس بالكفايات بعدة عوامل من أهمها الانتقادات التي تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف الإجرائية؛ كاعتمادها مرجعية التيار السلوكي، وحرصها على تقديم تعليم جماعي، وتعاملها مع التلاميذ كمجموعة متجانسة، واعتماد عدة صنافات من الأهداف متعددة المراقي، مما أدى إلى تجزئة المهام وتراتبية المعارف (تعدد المراقي الرئيسية والفرعية)، إضافة إلى عجزها عن التوطن في الواقع السوسيو-تربوي، ونتيجة لذلك أفرزت بيداغوجيا الأهداف عدة سلبيات[104]، من أهمها:

➢ الإفراط في الأجرأة ⟵ إفقاد العملية التعليمية لأهدافها البعيدة.

---

102 - قادري محمد عزالدين واخرون ، نفس المرجع السابق ص 16 (بتصرف)

103 - نفس المرجع السابق، ص 16

104 - نفس المرجع السابق، ص ص 16-17.

- تجزيء العملية التعليمية التي أصبحت عملية أكثر ميكانيكية.
- التركيز على المهارات والأهداف الإجرائية مقابل تهميش الأهداف المعقدة والمركبة.
- الارتباط بالصنافات وتغييب منطق المواد الدراسية وبعدها الإبيستيمولوجي.
- الاستناد إلى المدرسة السلوكية مما أدى إلى قصور في فهم تعقيدات السلوك البشري.
- الاقتناع بعدم جدوى وبصعوبة حفظ وتخزين المعرفة في الذاكرة في ظل ثورة المعلوميات، فرض التحول:
  - من بيداغوجيا المضمون، حيث أداء المتعلم مرتبط بما يحمله من معارف / Le savoir.
  - إلى بيداغوجيا الكفايات، حيث التعلمات تتمحور حول المتعلم وما ينبغي أن يكون قادرا على القيام به Le savoir faire.

❖ **السياق التربوي العالمي:** ظهر مصطلح الكفاية في البداية في مجال اللسانيات سنة 1965 مع تشومسكي Chomsky، ثم تكيف فيما بعد مع سياقات أخرى، حيث استعمل بشكل كبير في الخطاب المقاولاتي، ووجد توظيفه الإجرائي في مجال الشغل سنة 1984، وبعد ذلك أدخل هذا المفهوم إلى المجال التربوي.

أصبح التكوين بواسطة الكفايات خيارا عالميا، لتجاوز الأزمة التي عرفتها أغلب الأنظمة التربوية، وأخذت به دول العالم منذ ثمانينيات القرن الماضي: كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، بلجيكا، فرنسا...كما أخذت به عدة دول نامية في إفريقيا والعالم العربي، من ضمنها المغرب، وخاصة بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).

❖ **الوظائف الجديدة للتربية والمدرسة:** أصبح شعارالمدرسة في القرن21 "التعليم للجميع" مطلبا اجتماعيا تنادي به جميع الفئات والمنظمات، وتجاوز دورالمدرسة مستوى منح المتعلمين تربية وتعليما يجعلهم مواطنين صالحين، ليرقى إلى مؤسسة تتوخى تحقيق الجودة لدى روادها؛ وجودة التعليم تقتضي اعتماد:" أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظومة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات المستفيدين من عملية التعلم، أو تحقيق أفضل خدمات تعليمية...بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة." [105] كما أصبح دور التربية يتمثل في تنمية الكفايات، كفايات تؤهل المتعلم لمواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية، وأصبح دور المدرس يتجاوز تقديم المعارف الجاهزة إلى إكساب المتعلم منهجية الوصول إلى تلك المعارف وبنائها.

❖ **مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات لمراجعة المناهج الدراسية[106]:** يعتبر بعض الباحثين بأن مدخل الكفايات يشكل قطيعة مع بيداغوجيا الأهداف، لكن البعض الآخر يرى

---

[105] ـ عبد الرحمان التومي2005، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، وجدة، ، ص.23.

[106] ـ شكير حسن، وآخرون: المنهاج، الكفايات، التقويم: المحور الثاني، ص 32.

خلاف ذلك، إذ يعتقد بأن هذا المدخل هو بمثابة تصحيح أو جيل ثان لها، لكون التدريس بالكفايات يمكن من:

- إرجاع الهوية للمواد الدراسية باستحضار مكونات المدخل الابيستيمولوجي للمادة.
- التركيز على الخطوات المنهجية، بدل الأهداف الجزئية المنعزلة؛
- التعامل مع المعارف كموارد بوظيفية باعتبارها وسائل للعمل، وقابلية استعمالها لتكون موضوع تعلم، مع إدماج هذه المعارف في سياق يتيح إمكانية التحكم التدريجي فيها؛
- التنمية التدريجية للكفايات خلال سيرورة تعليمية تعلمية متوسطة أو طويلة المدى؛
- جعل المتعلم(ة) محور العملية التعلمية، والتركيز على إنجازه القابل للملاحظة؛
- اعتبار مفهوم الاستقلالية أحد المفاهيم المهيكلة لمدخل الكفايات من خلال دفع المتعلم، وباستمرار إلى تفعيل مكتسباته وموارده الداخلية والخارجية في حل مشكلات وتدبير وضعيات واتخاذ قرارات؛
- التركيز على عملية التحويل باعتبارها غاية وهدف للمقاربة بالكفايات؛
- ربط المتعلم بمحيطه عبر إحكام الصلة بين المعارف المدرسية والممارسات الاجتماعية، والانفتاح على المحيط.

❖ **السياق العام الذي واكب تبني المغرب لبيداغوجيا الكفايات:**

إن الحركية الإصلاحية التربوية والبيداغوجية التي انطلقت بالمغرب سنة 2000 أتت في سياق تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، شهدها المجتمع المغربي، وخارجية شهدها العالم.

وقد ركز إصلاح المنظومة التربوية المغربية على التشبث ب:

- الأصالة: يعكسها التشبث بالأصول الثقافية والحضارية والدينية للمجتمع المغربي.
- المعاصرة: الانفتاح على الحضارة المعاصرة، خاصة بعد أن أصبح التحكم في حجم المعلومات يشكل تحديا للمجتمعات، بسبب انفجار المعرفة وسهولة الوصول إلى مصادرها، لتطور وسائل الاتصال، مما فرض الحاجة إلى مقاربات تربوية جديدة، تمكن المتعلم من استثمار المعلومات بما ينسجم وحاجات مجتمعه، فكان اختيار بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم اختيارا للمرحلة.

لقد أعطى الميثاق الوطني لمواصفات وكفايات التعليم والتكوين، عناية خاصة ضمن إستراتيجية الإصلاح، إذ أكد على ضرورة العمل على إنجاح المتعلم في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه، ومما جاء فيه بهذا الخصوص: "يمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة (مادة 7)، واستيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم (مادة 61)

- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع

محيطهم المحلي والوطني والعالمي (مادة 61)، واكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط السوسيواقتصادي للمدرسة (مادة 61).

2-2- المرجعيات والمنطلقات التي واكبت تبني التدريس بالكفايات:

يستمد التدريس بالكفايات خلفيته المرجعية من عدة مجالات أهمها:

❖ **مجال علم النفس:**

▪ نتائج علم النفس الفارقي: هناك فوارق بين المتعلمين، ولكل متعلم إستراتيجيته الخاصة في تمثل المفاهيم واكتساب المعرفة، وقد كان علم النفس الفارقي وراء ظهور اتجاه بيداغوجي جديد يقوم على تفريد التعلم، وهو الاتجاه الذي نشأت في أحضانه المقاربة بالكفايات التي تقوم على محورة فعل التعلم حول المتعلم بالمفرد.

▪ تطور نظرة العلماء حول الذكاء بفعل تطورالعلوم، وخاصة علم النفس الذي عالج مسألة الذكاء عند الانسان:

➢ في نهاية القرن: الدراسات اعتبرت الذكاء ذا بعد أحادي (إنسان ذكي / إنسان غير ذكي.

➢ في نهاية القرن 20: ظهورعدة نظريات حديثة حول الذكاء، وهي :نظرية الذكاء الثلاثي لروبرت سترنبرغ (Sternberg)، وكذا نظرية الذكاء البيولوجي لستيفن سيسي، لكن أهمها هي نظرية الذكاء المتعدد: multiples intelligences للعالم الامريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner). **(انظر ملفا حول الموضوع)**

❖ **مجال علوم التربية: يستمد** مدخل الكفايات مرجعيته من عدة نظريات وتيارات تربوية حديثة من أهمها:

▪ **النظرية المعرفية:** ينظر روادها للممارسة التعلمية من زاوية السياقات المعرفية الداخلية، والتي يتم بفضلها تفاعل الفرد مع محيطه، وتقوم على أساس الإقرار بأن التعلم هو تعديل مستدام لتمثلات وشيمات الفعل لدى المتعلم.

▪ **النظريات البنائية:** تعتبر التعلم فعلا نشيطا، وأن بناء التعلمات يستند على الخبرات والتمثلات السابقة، وتنادي ببناء التعلمات من طرف المتعلم اعتمادا على ذاته بتوجيه من المدرس، فهو يبحث ويلاحظ، ينتقي ويصوغ ويحلل، يتخذ قرارات، ينظم تعلماته، يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية.

▪ **النظرية السوسيو- بنائية:** يشير منظروها إلى أن المعارف، تبنى اجتماعيا من طرف الإنسان ولفائدته؛ فالمرء يبني وبكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض وإعطاء المعنى، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة.

▪ كما انفتحت بيداغوجيا الكفايات على عدة بيداغوجيات كالفارقية وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الخطأ...

3- الكفايات النوعية لمادتي التاريخ والجغرافيا:

تعريف: الكفايات النوعية هي كفايات تم تسطيرها لمادة دراسية محددة مثل التاريخ أو الجغرافيا، أو مجال تربوي أو مهني معين، وهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة.

3-1- المداخل المعتمدة في حصر الكفايات النوعية لمنهاج التاريخ والجغرافيا

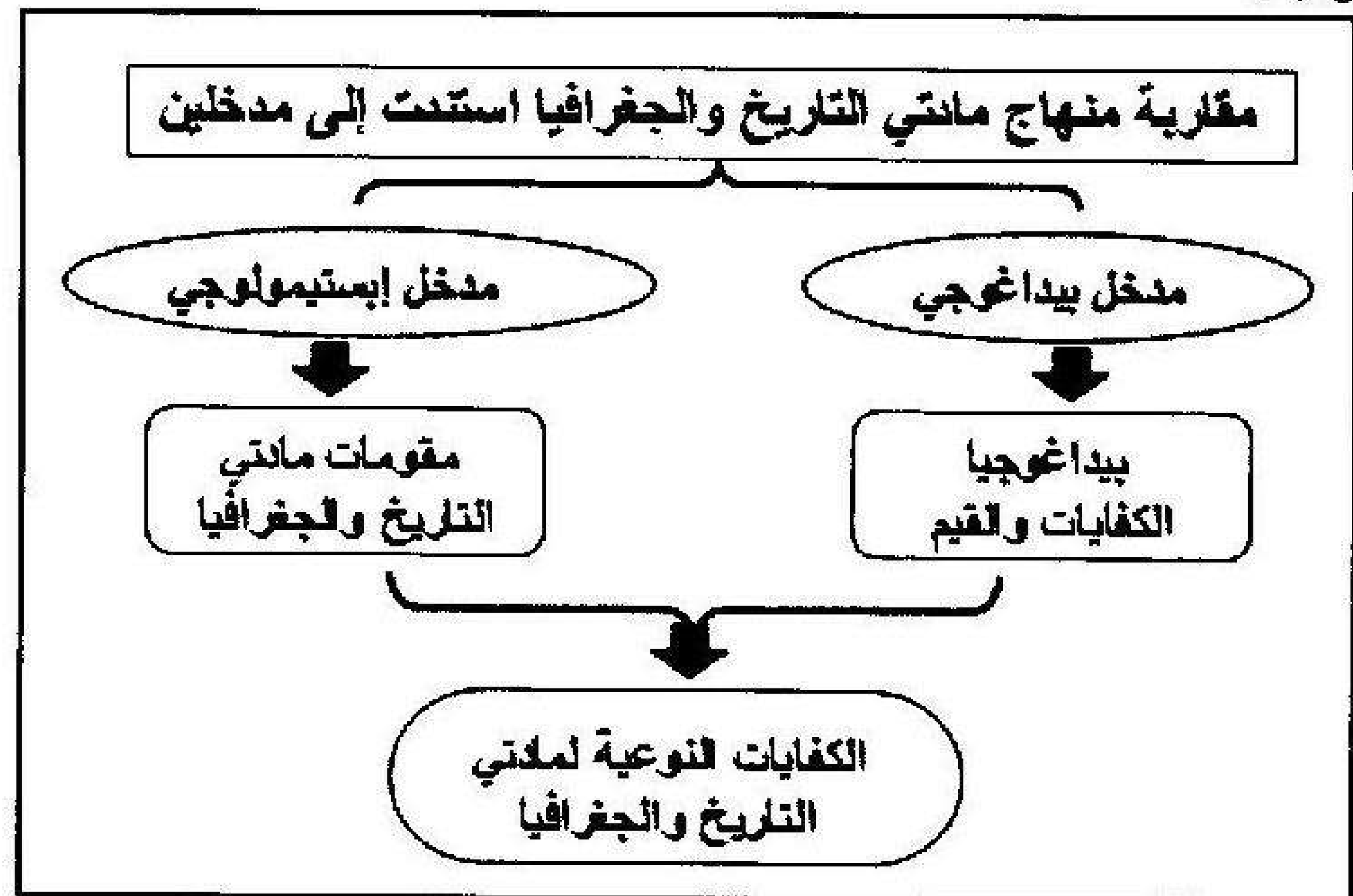
استندت عملية تحديد الكفايات النوعية لمنهاج مادتي التاريخ والجغرافيا بكل من السلك الثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي على مدخلين، هما:

❖ **المدخل البيداغوجي**، تشترك فيه مادتا التاريخ والجغرافيا مع المناهج الدراسية الأخرى، بحكم اعتماده لمراجعة مختلف مناهج المواد الدراسية، وقد ارتكز على عدة مرجعيات بيداغوجية منها مرجعية الكفايات والقيم.

☜ **بالنسبة للكفايات:** تم الانطلاق من الكفايات الأساس الثلاث: كفايات تنمية الذات، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاقتصادي، ومن خلال هذه الكفايات الأساس، انفتحت الكفايات النوعية على الأصناف الخمس الكبرى؛ وهي: الكفايات الاستراتيجية، التواصلية، المنهجية، الثقافية والتكنولوجية.

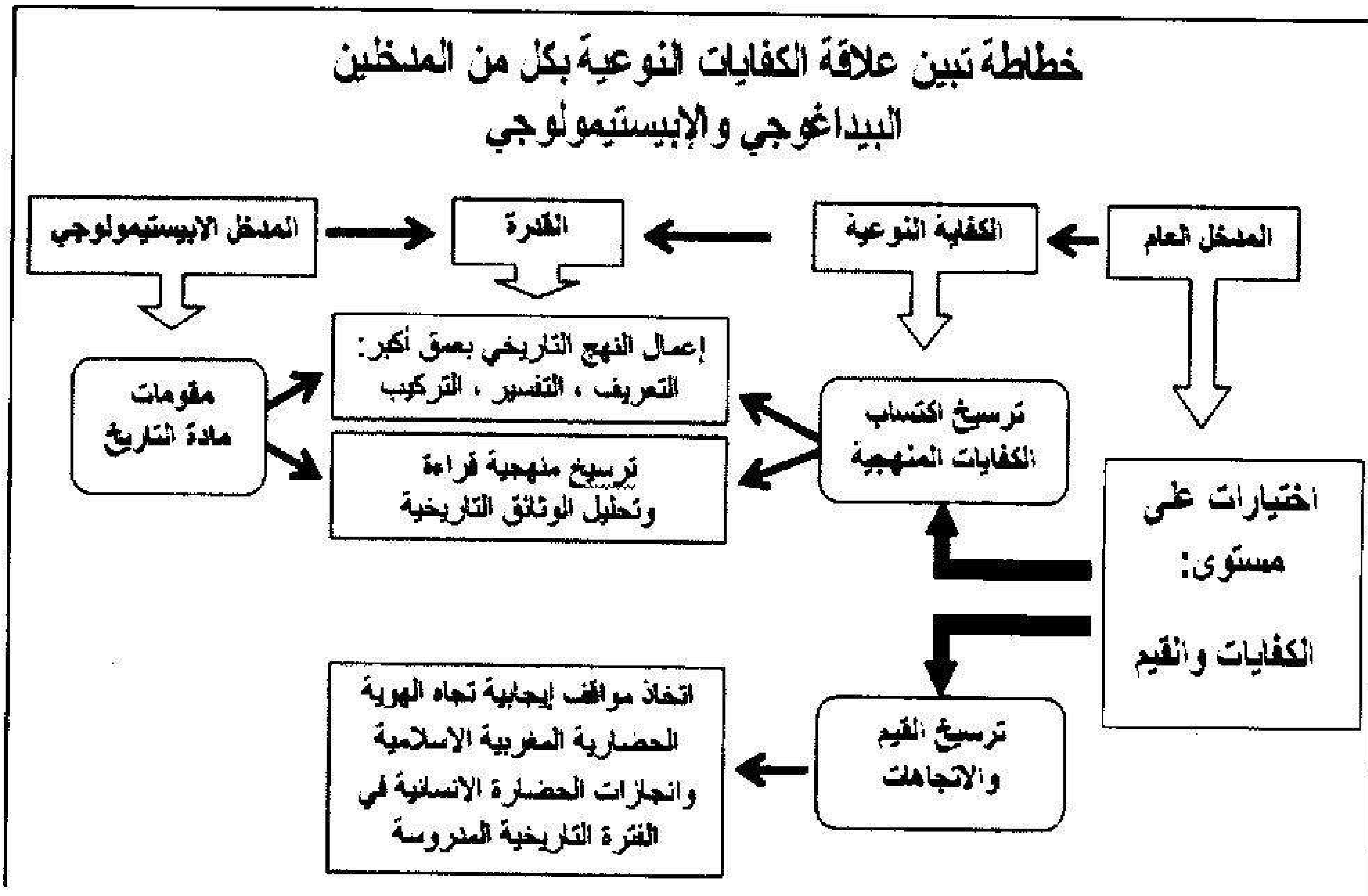
☜ **بالنسبة للتربية على القيم،** انفتحت الكفايات النوعية على مجالاتها المختلفة كاختيارات، وهي: قيم العقيدة الإسلامية السمحاء، وقيم الهوية الحضارية ومبادؤها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة والديمقراطية؛ وقيم حقوق الإنسان ومبادؤها الكونية .

❖ **المدخل الإبيستمولوجي:** يميز مادتي التاريخ والجغرافيا عن باقي المناهج الدراسية، ويتجلى في المقومات الابيستيمولوجية / الديداكتيكية لمادتي التاريخ والجغرافيا، من مجال ومفاهيم مهيكلة للخطاب التاريخي أو الجغرافي ونهج معتمد ووسائل تعبير، انتاجات معرفية.



2-3- قراءة تحليلية في قائمة كفايات نوعية خاصة بأحد المستويات الدراسية، (السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الانسانية / مادة التاريخ): تم تسطير كفايات متنوعة للمستوى المذكور، وهي: اكتساب كفايات ثقافية/ معرفية، التموضع في الزمن والمجال، ترسيخ اكتساب الكفايات المنهجية، ترسيخ اكتساب الكفايات التواصلية، ترسيخ القيم والاتجاهات.

يتضح بشكل جلي أن تفريع الكفايات النوعية بالمنهاج الدراسي، قد استند إلى الأصناف الخمس الكبرى للكفايات، الواردة ضمن مدخل الاختيارات الكبرى الناظمة لكل المناهج التربوية المغربية، ومن جهة أخرى تم تفكيك كل كفاية نوعية إلى عدة قدرات تستمد هذه الأخيرة مضمونها من المرجعيات الابيستيمولوجية والديداكتيكية للمادة، مثال:



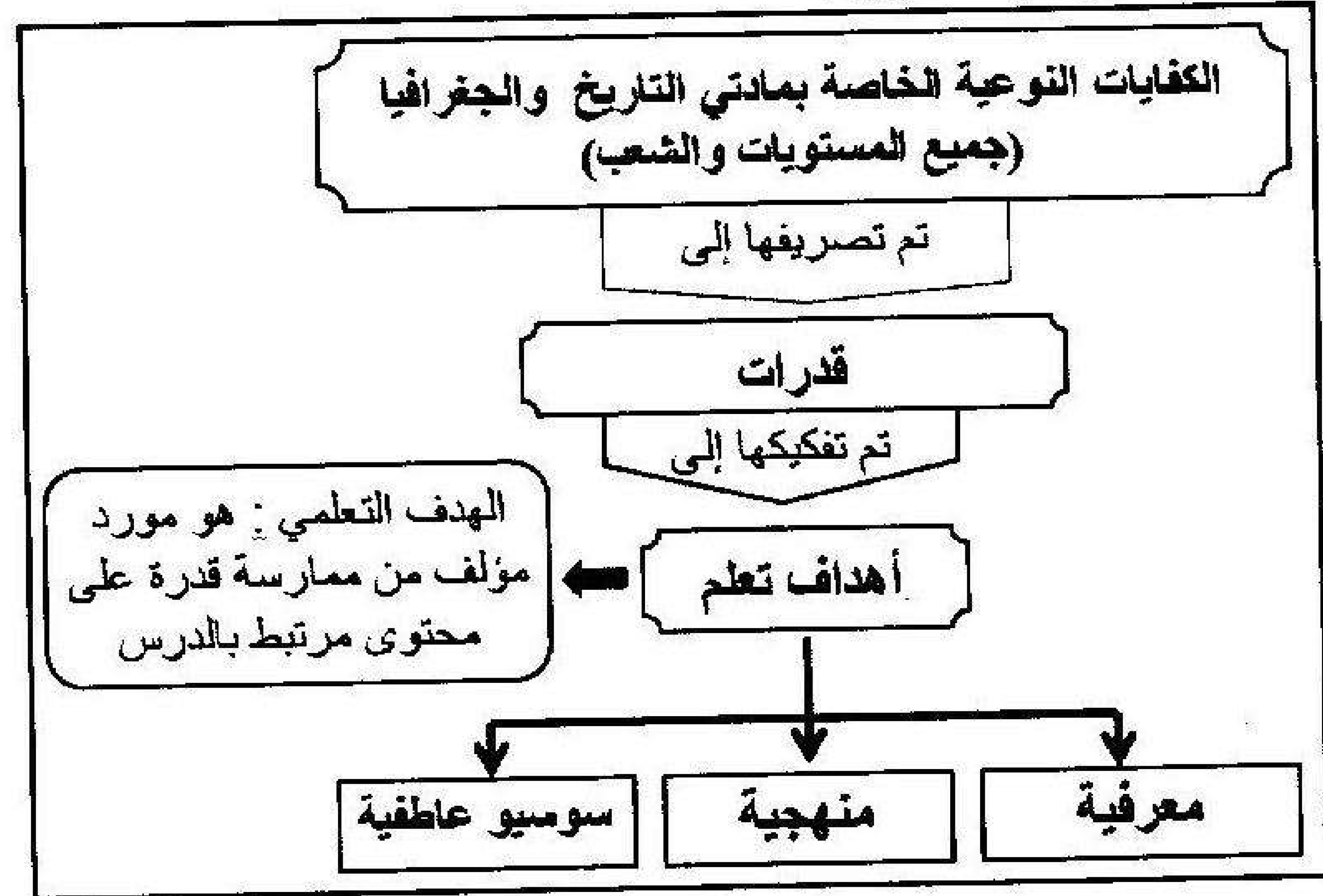
3 -3 - أجرأة الكفايات النوعية بالمنهاج التعليمي.

لقد تم تسطير قائمة من الكفايات النوعية للمنهاج الدراسي، بجميع المستويات التعليمية سواء بالمسلك الابتدائي أو المسلك الثانوي بشقيه الاعدادي والتأهيلي، وبجميع الشعب والمواد ومنها مواد الاجتماعيات. وقد روعي في حصر هذه القائمة مبدأ التدرج في تنمية الكفايات والقدرات، عبر المراحل التعليمية مع اعتماد مبدأ التراكم القائم على دمج كفايات المرحلة السابقة في اللاحقة، كالآتي:

- الابتدائي: الاستئناس؛
- الاعدادي: الاكتساب؛
- التاهيلي: الترسيخ.

هذا وقد تم تنزيل الكفايات النوعية، الخاصة بكل مادة من مادتي التاريخ والجغرافيا، بالوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي، إذ تم تصريف الكفايات إلى قدرات متنوعة، هذه الاخيرة تم تنزيلها بدورها:

- بالنسبة للسلك الثانوي الاعدادي: إلى أهداف تعلم متنوعة داخل الدروس المقررة.
- بالنسبة للسلك الثانوي التاهيلي: إلى أهداف تعلم متنوعة، داخل المجزوءات والوحدات الدراسية المقررة.



4 - المبادئ والأسس النظرية الناظمة لأجرأة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا:

يقتضي تخطيط اتعلمات من طرف المدرس، استحضار المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجرأة منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا، وهذه المبادئ هي:

1 -4 -الأشكلة / Problématisation:

إن الهدف من دراسة التاريخ أو الجغرافيا وفق الادبيات الجديدة المرتبطة بالتدريس بالكفايات، هو تيسير تفاعل المتعلم مع بيئته المحيطة به في ماضيه وفي حاضره، وتأهيله لتفسير المشكلات ذات البعد التاريخي أو الجغرافي التي تؤثر في وجوده، وفي بيئته القريبة أو البعيدة، مع ما يقتضيه ذلك من تعبئة لموارد متنوعة بغرض تحقيق ذلك الهدف. لأجل ذلك اعتمد منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا على المدخل الإشكالي في تعلم الموارد، لأنه:

- يساهم في تعلم المعارف، بشكل أفضل باعتبارها معارف غير جاهزة، بل إجابات عن أسئلة وإشكالات مطروحة.
- يسهم في دفع المتعلم للتكيف مع الإشكالات الأصلية لمواجهة وضعيات جديدة تستدعي تفعيل الموارد المكتسبة.

وقد تم تنزيل مبدأ الأشكلة داخل الوحدات الدراسية المكونة للبرنامج الدراسي؛ فالمعارف بالكتاب المدرسي لا تقدم جاهزة، كما أن المهارات والمواقف لا تنجز إلا في

إطار تساؤلي، يوجه هذه المعارف والمهارات والمواقف. وطرح ينسجم مع الأسس البيداغوجية لحل المشكلات، التي تم استدماجها ضمن بيداغوجيا الكفايات.

وعليه يتعين عند تخطيط التعلمات، استحضار المدخل الأشكالي:

➢الاقتناع بأهمية إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ أو الجغرافيا، والوعي بأن الوضعية-المشكلة، لا تكمن وظيفتها في وضع المتعلم أمامَ وضعية يستحيل حلها، بل الهدف هو شد انتباهه إلى موضوع الدرس وتحفيزه على التعلم.

➢اعتبار الإشكالية خطوة أساسية في التفكير التاريخي أو الجغرافي،لأنها تحول موضوع الدرس إلى مشكل يستلزم حلا، عبر اقتراح وضعية مشكلة، تحفز المتعلم على حلها.

➢اختيار المنطلق الذي يراه المدرس مناسبا للوضعية المشكلة، إما دعامة واردة بالكتاب المدرسي أوحدثا من الواقع أو حالة واقعية أو افتراضية أو مكتسبات قبلية.

➢الفهم الجيد للوضعية المشكلة المطروحة بالدرس المراد تحضيره.

➢حصر الوضعية المشكلة المطروحة في تقديم الوحدة الدراسية.

➢توظيف جيد للسند / الدعامة الذي تم الارتكاز عليه لعرض الوضعية المشكلة

إن استحضار المدرس لمبدأ الاشكلة لحظة تحضير الدرس، لا يقتصر على نشاط التمهيد، بل كذلك عند تحضير أنشطة بناء التعلمات، والتي تقتضي منه البحث عن موارد مناسبة كفيلة بحل الوضعية المشكلة..

2 -4- البنائية/ constructivisme:

يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكيرلديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة"[107]، وتعتبر البنائية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجي، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم نفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. هذا وتعتبر البنائية مبدأ من المبادئ والأسس التي قام عليها التصور الناظم لأجرأة مقتضيات منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا.

❖ **حضور البنائية في منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا:** تبنى منهاج مادتي التاريخ والجغرافيا المدخل البنائي كمرتكز:

➢ **على مستوى تحقيق التعلم:** إن الكفاية لا تكتسب عن طريق التلقي، بل تبنى عبر المجهود الذي يقوم به المتعلم، لذا حضرت البنائية كمبدأ ناظم للمنهاج وبقوة في عدة

---

107 - زيتون، حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد: البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي. منشاة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1992 ص1

جوانب، فالمعرفة لا تقدم في قالب جاهز، بل يتم بناؤها من طرف المتعلم بالتدريج، وباعتماد التعلم الذاتي، حيث يحضر البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد مقابل تجاوز التراكم الكمي للمضامين.

- **على مستوى تنزيل المنهاج بالممارسة التربوية:** تمت مراعاة البنائية عند بناء وحدات البرنامج الدراسي، من قبل لجن التأليف المدرسي تطبيقا لمطالب دفاتر التحملات المقدمة من طرف وزارة التربية الوطنية. لقد تجاوزالدرس في مضمونه وشكله، أساسيات بيداغوجيا المضمون التي كانت تهيكل الدرس في بنيته وشكله، داخل فقرات مطولة من المعارف قد تتخللها أحيانا بعض الوثائق، إلى درس مكون، شكلا ومضمونا، من دعامات ديداكتيكية متنوعة، مقرونة بتعليمات تحيل المتعلم على بناء موارده المتنوعة.
- **على مستوى تخطيط التعلمات:** يحيل التصور الناظم للمنهاج المدرس على استحضار قواعد البنائية في هذه المحطة، فعند تعامله مع الوحدات الدراسية بالكتب المقررة، سيجد نفسه أمام وثائق ودعامات حاملة لمعرفة خام، قابلة لأن تكون محط اشتغال من قبل المتعلم لبناء تعلماته، وأمام مقولات متعددة تحيل على البنائية. نفس المدرس سيجد نفسه محاصرا بضرورة استحضار البنائية، لحظة تحضير الوضعيات التعليمية التعلمية وأنشطتها.
- **على مستوى تدبير التعلمات:** محطة يدبر فيها المدرس وضعيات تعليمية تعلمية، ويعتمد فيها على طرائق تعليمية تعلمية تراعي في غالب الأحيان مبدا البنائية، يتموقع خلالها في خانة الموجه للمتعلم، الذي يكون ملزما ببناء تعلماته معتمدا على نفسه، سواء خلال الأنشطة الصفية، أو خلال الانشطة اللاصفية. وسيرا مع مبادئ البنائية، حصرت الأدبيات التربوية المؤطرة للتدريس بالكفايات، عدة أشكال للعمل الديداكتيكي وتقنيات للتنشيط، تصب في اتجاه تحقيق هذا المبدأ مثل العمل بالمجموعات وأشكال البحث...

3 -4- الفارقية/ Différentiation :

لقد استمد مبدا الفارقية الذي تم الاستناد إليه كعنصر ناظم للمناهج ، عناصره من البيداغوجيا الفارقية، التي تنطلق من كون متعلمي الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يضعه الاستاذ رهن إشارتهم.

وقد استخدم مفهوم البيداغوجيا الفارقية لأول مرة سنة 1973 من طرف الفرنسي Louis Legrand في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التدريس ومحاربة الفشل المدرسي، وبهدف دمقرطة التربية والتعليم وتوفير تكافؤ للفرص بين متعلمين غير متجانسين؛ من حيث السن والاستعدادات والمعارف، والتمثلات والقدرات الاستيعابية، لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد، وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة.

❖ يعرف Louis Le Grand البيداغوجية الفارقية بأنها: " طريقة تربوية تستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد، من أجل الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف."[108] وهي تقوم على مبدإ تنويع الطرق والوسائل التعليمية التعلمية، كما أنها تتسم بخصوصيتها التفريدية للمتعلم، وتعترف به كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم وتمثلاته الخاصة، وفي نفس الوقت تفتح المجال لجميع المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة.

❖ **تتنوع الفوارق في ظل البيداغوجيا الفارقية:** التي تنطلق من منطلق وجود فروق فردية متعددة بين المتعلمين، هي:

- فوارق ذهنية متصلة بقدرة المتعلمين على إغناء مساراتهم العقلية وإثراء سيروراتهم الذهنية التي تتناسق داخلها تمثلاتهم ، وطرائق التفكير واستراتيجيات التعلم.
- فوارق سوسيو- ثقافية ترتبط بأنماط التنشئة الاجتماعية وبالمستوى المعيشي والخصوصيات الثقافية؛ القيم الضابطة للسلوك، والتاريخ الثقافي للأسرة.
- فوارق سيكولوجية: ترتبط بمعيش كل متعلم، وتشمل بصفة خاصة: الدافعية، الإرادة، الانتباه، الإبداعية، الفضول، الطاقة، التوازن والإيقاعات.

❖ **مبــادئ ومرتكزات البيداغوجيا الفارقية،**[109] أهمها:

- **الاختلاف** :اختلاف المتعلمين من حيث مستواهم الدراسي والنفسي.، والسوسيواقتصادي؛
- **تنوع مسارات التعلم:** تقترح الفارقية مسارات تعليمية متنوعة، تراعي قدرات المتعلمين، وتستحضر ذكاءاتهم، وهي بذلك تنادي بتنويع البرامج والطرائق والوسائل، وكذا آليات التقويم والدعم؛
- **دمقرطـة التعليم:** حق التمدرس للجميع في ظل تكافؤ للفرص؛
- **النجاح** :ترتكز الفارقية على تحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، والحد من الفشل والهدر؛
- **التفــريد** :بيداغوجية مفردنة (individualisée)، تعترف بشخصيته المتعلم وبتمثلاته و وثيرة تعلمه، مما يقتضي تنويع الدروس والطرائق والوسائل، وتفريد أساليب المعالجة؛
- **التفريــق** بين المتعلمين بتوزيعهم إلى مجموعات في ضوء حاجاتهم؛
- **الذكاءات المتعددة:** وجود ذكاءات متعددة لدى المتعلم، تقتضي اكتشافها وصقلها وشحذها؛

108- احمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، 2006، ص ص :44-45

109- جميل حمداوي البيداغوجـيــا الفارقيــة، ص ص 11-14

➢ **التنشيط:** تنويع تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي لتوفير فرص بناء التعلمات للجميع؛

➢ **التعلم الذاتي** : تعويد المتعلم على التعلم الذاتي بالاعتماد على النفس؛ وفي هذا الصدد، يقول ميريو : PH.Meirieu "لن نخرج من البداهة القائلة إن التلميذ هو الذي يتعلم ويعلم نفسه بنفسه، إنه يتعلم بطريقته كما لو أنه لم يتعلم أبدا... يتعلم بتاريخه منطلقا مما هو عليه وما يعرفه ...إنه مسار متفرد لا يعوضه عنه أحد؛ ولذلك يؤكد جميع البيداغوجيين على ضرورة الانطلاق من المتعلم، من تمثلاته وحاجاته ومصالحه... ويجب تزويده بالأدوات الكفيلة بتحقيق حاجاته إلى التعلم ، والسماح له بالوصول لتمثلات صافية ومعارف علمية".[110]

❖ **سبل التنزيل البيداغوجي لمبادئ البيداغوجيا الفارقية**، يتم على عدة مستويات:

➢ **مستوى المحتويات المعرفية :**تنويع محتويات التعلم داخل الفصل الواحد لتكييفها مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعلمي، وقدرتهم على بناء المفاهيم، واستيعاب الحقائق والأحداث.[111]

➢ **مستوى الوسائل التعليمية والدعامات الديداكتيكية:** تنويع الوسائل التعليمية والدعامات الديداكتيكية، لأنها تمكن المتعلمين من فسح المجال لاكتساب الموارد، بتوافق مع نمط التعلم الخاص بكل واحد منهم، بحكم أنهم لا يستوعبون الدرس بالكيفية نفسها؛ فهناك من يستوعب أكثرعن طريق الوسائل اللفظية كالشروح المعتمدة على الخطاب اللفظي، ومنهم من يتعلم عن طريق الإدراك البصري المعتمد على الصور والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية ، ومنهم من يتعلم بشكل أفضل عبر الممارسة الحس حركية ؛ كإنجاز التجارب والقيام بزيارات ميدانية.

➢ **مستوى تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي:** تنويع هذه التقنيات وأشكال العمل بدل الاقتصار على الالقاء والحوار... وللمدرس أن يختار التقنية الأنسب للوضعية أو النشاط.

➢ **مستوى تنظيم بيئة الفصل الدراسي:** يقتضي العمل الفارقي مرونة في تدبير مجال الفصل ، عبرتنظيم خاص لطاولات وكراسي الفصل الدراسي يتناسب وتقنية التنشيط.

➢ **مستوى تدبير زمن التعلم: وتيرة** التعلم تختلف من متعلم لآخر، تبعا لتمثلاته ومؤهلاته، وقدرته على الاستيعاب، وضع يقتضي من المدرس التعامل مع زمن التعلم بمرونة لتمكين كل متعلم من تحقيق أهداف التعلم، في أفق تملك الكفايات المسطرة بعد مسار زمني تعليمي طويل المدى.

---

110 - Philippe .Meirieu : *L'Ecole, mode d'emploi* - Des "méthodes actives à la "pédagogie différenciée", Paris, *ESF*, 9ème édition 2005

111 - جميل حمداوي: نفس المرجع السابق، ص 49

❖ صعوبات تطبيق البيداغوجية الفارقية:

تقتضي البيداغوجيا الفارقية مراعاة فارقية مسارات التعلم ومضامينه وبنيات العمل، لكن تحقيق ذلك بالمدرسة المغربية تعترضه عدة صعوبات تحول دون تطبيقها، وتجعل من هذا التطبيق أمرا صعبا، مكلفا على مستوى البنيات، مرهقا بالنسبة للمدرس، ومن هذه الصعوبات:

- محدودية تكوين للمدرسين في موضوع تنزيل مبادئ الفارقية في الممارسة؛
- المسار البيداغوجي القائم وعدم تلاؤمه مع طموحات التنويع؛ المقرر الدراسي، جداول الحصص؛
- مشكلة الاكتضاض الذي أصبح سمة للأقسام الدراسية مقابل التجهيزات المتوفرة المعرقلة في غالب الأحيان لتنزيل التفريق: مساحة الفصول الدراسية وشكل الطاولات؛
- ضغط زمن التمدرس المرتبط بالحصة الدراسية، وما يفرضه من تدابير لا تراعي الفوارق بين المتعلمين.

❖ **اجراءات تطبيق البيداغوجية الفارقية:** متعددة، تقتضي من المدرس استحضارها لحظة تخطيط التعلمات، ومراعاة خطواتها عند تدبير أنشطة الدرس:

- الانطلاق من المكتسبات القبلية لكل متعلم عبر اجراء تقويم تشخيصي لتحديد حاجاته؛
- تنويع الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط والوضعيات التعليمية، وكذا المقاربات ؛
- اقتراح أنشطة لاصفية قبلية أو بعدية متنوعة تتناسب واحتياجات كل جماعة أو متعلم، للتخلص نسبيا من صرامة ورتابة البرامج الرسمية؛
- تمتيع جماعات الفصل بهامش من الحرية وتشجيع المتعلمين على الاستقلالية، والمشاركة في تحمل المسؤولية للتمكن من النجاح؛
- تتبع المتعلمين خلال إنجاز المهمات المنوطة بهم للوقوف على الصعوبات التي تعترضهم، وخصوصيات تعاملهم مع هذه المهمات ؛
- الاعتماد على العمل المجموعاتي، وتنويع الوضعيات والأنشطة المقترحة ليجد كل متعلم المهمة التي على قدر مقاسه ودلالتها المناسبة له؛
- إرساء مناخ علائقي يثير دافعية المتعلمين على الانخراط في الانشطة ويضمن انخراطهم في التعلم، وذلك عبرتفعيل بنود التعاقد البيداغوجي وميثاق الفصل؛
- احترام إيقاعات التعلم في كل مجموعة، وتشجيع ثقافة الاختلاف في مسارات التدريس؛
- إعطاء جماعة المتعثرين من المتعلمين الوقت الكافي والاهتمام الضروري؛
- مراعاة التمايز في الوقت المخصص لإنجاز المهمة من قبل كل مجموعة.أو متعلم.

4 -4- الإنجاز / الاداء Performance:

❖ **تعريف الاداء / الانجاز:**

- الاداء لغة: اسم مصدر لفعل أدى بمعنى قام بانجاز المهام المنوطة به أما الانجاز فيهم ما يتم تحقيقه بنجاح؛ انجازات تعليمية، تعلمية، صناعية (معجم اللغة العربية المعاصر).

- أما اصطلاحا، وفي علاقة بالكفايات، يعتبر الأداء / الإنجاز ركنا أساسيا لتحقيق الكفاية، وهو مؤشر دال على حدوثها لدى المتعلم، ويقصد به القيام بمهام في شكل أداءات أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عالي من الدقة والوضوح، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو سلسلة من الأفعال.

❖ **علاقة الانجاز بالكفاية والقدرة:** يعتبر الانجاز مؤشرا على مدى تحقق الكفاية وتبلور القدرة، بفضل الطابع الاندماجي النسقي الذي يتمكن المتعلم في ظله من استدماج قدرات ومهارات محددة من أجل تحقيق انجاز ما، أما الكفاية فهي البطانة الداخلية للإنجاز، فهي داخلية غير مرئية، لا تلاحظ إلا من خلال انجازات أو اداءات باعتبارها مؤشرات سلوكية. فتملك الكفاية يتضمن، القدرة على القيام بمجموعة من الانجازات / الأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى المتعلم.

❖ **علاقة الاداء / الانجاز بالمهارة:** الإنجاز هو سلوك ظاهر قابل للملاحظة والقياس، يعد مؤشرا على تحقيق المهارة، ففعل الاداء أو الانجاز يحضر عند الحديث عن المهارة، فهذه الاخيرة هي مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة على القيام بمهام محددة، وفي الأداء المتقن.

❖ **علاقة الاداء بالاستعداد (Aptitude):** الاستعداد هو تأهيل للفرد من أجل انجاز مهام محددة، بناء على مكتسبات سابقة ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز.

❖ **علاقة الاداء أو الانجاز بأهداف التعلم:** تتخذ الإنجازات هيئة أداءات محددة، تقترب في صياغتها من الأهداف الإجرائية، فالهدف الاجرائي يعرف بأنه عبارة تصف نتائج محددة يتوخى الوصول إليها في فترة زمنية محددة، إن الهدف الإجرائي مرتبط مباشرة بممارسة العملية التعليمية في حد ذاتها، يقتضي تملكه من طرف المتعلم، تقديم مجموعة من الانجازات التي يؤشر قياسها على مدى تحقيق هذا الهدف.

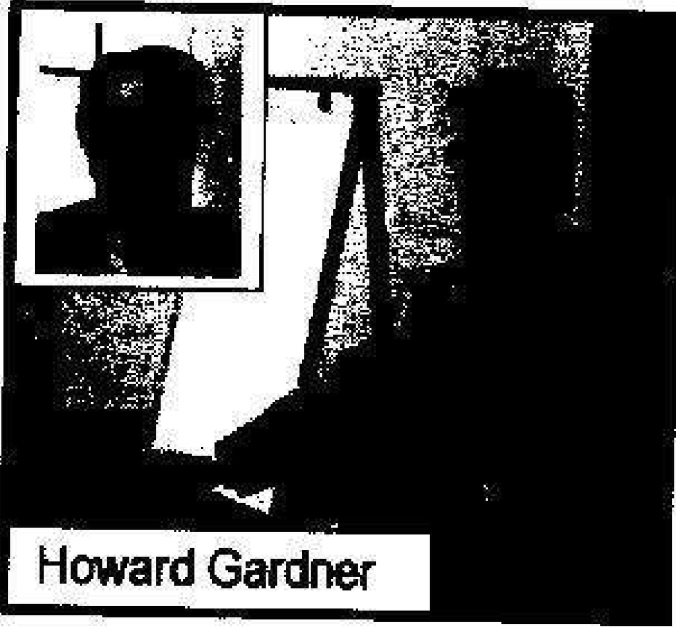
❖ **مكونات الانجاز في مدخل الكفايات:** يستحضر كل انجاز قائمة الكفايات المسطرة على مستوى المنهاج، لتتم عملية تنزيلها داخل الوحدات الدراسية عبر أهداف التعلم، هذه الأخيرة تستند على أنشطة تعليمية تعلمية يوظف فيها المدرس وسائل تعليمية متنوعة، كما يقتضي الانجاز القيام بعملية تنظيم لعدة عناصر عند تخطيط التعلمات؛ كالموارد والأنشطة وفقرات الدرس ... وعند تدبير المدرس للتعلمات فإنه يعتمد على عنصر التحفيز داخل بيئة الفصل الدراسي في إطار سعيه إلى حسن إدارة الفصل الدراسي وتحقيق التواصل.

الانجاز في مدخل الكفايات

الانجاز = الكفايات **x** الأهداف **x** الوسائل **x** التنظيم **x** التحفيز **x** البيئة

ملف حول
نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتعلم

1 - لمحة عن هوارد جاردنر Howard Gardner وعن نظريته:


Howard Gardner

هاورد جاردنرHoward Gardnerعالم نفس أمريكي ولد في 1943 في سكرانتون بولاية بنسلفانيا، عين أستاذا للإدراك والتعليم في جامعة هارفارد ، تم اختياره في عام 2008 من قبل السياسة الخارجية ومجلة Prospect magazinesمن ضمن 100 شخصية من عامة المثقفين تأثيرا بالعالم. مع أنه أحول العينين، ولديه عمى الألوان، وغير قادر على التعرف على الوجوه، لكن ذلك لم يكن عائقا أمامه على النجاح. نشر جاردنر حوالي مئة بحث، وألف مايوازي عشرين كتابا ، ترجمت لاكثر من 30 لغة..

طورت أبحاث هاورد جاردنر النظرة السائدة حول الذكاء، وقد قدم "هوارد غاردنر" الأستاذ بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة نظريته، لأول مرة عام 1983 في كتاب بعنوان "أطر العقل"" frames of mind ، واستمر في تطويرها لما يزيد على عشرين عاماً، حيث أثبت أن الإنسانٍ يملك سبعة ذكاءات، وبهذا دخل في صراع فكري مع القائلين بالذكاء الواحد، وأصحاب هذا التوجه هم "إيسنك"، و"جالتن"، و"جنسن"، و"سبرمان"، أما الاتجاه الثاني فضم "جاردنر"، "شترنبرج"، و"ثرستون"، ويعتقدون أن هناك أكثر من ذكاء واحد، ولكنهم يختلفون في عدد الذكاءات. وقد ركزت نظرية غاردنر على جانبين أساسيين، هما:

- أن الذكاء ليس مكونا أحاديا متجانسا، فقد أظهرت دراساته أن الأداء في أحد جوانب الذكاء لا ينبئ أو يحدد مستوى الأداء في جانب آخر، فلا يوجد ذكاء واحد، بل عدد من الذكاءات، يشكل كل منها نسقا مستقلا خاصا.
- الذكاءات تتفاعل فيما بينها للقيام بمهام الحياة المختلفة؛ فحل مشكلة رياضية مثلا يتطلب تعاونا بين الذكاء اللفظي والذكاء المنطقي والرياضي.

2 - **قدم جاردنر تاريخاً شخصياً لبداية تفكيره في نظرية الذكاءات المتعددة، وكيفية تطويرها بقوله[112]:** بدأت بتعريف الذكاء على انه: القدرة على حل المشكلات او ابتكار منتجات تكون ذات قيمه داخل كيان ثقافي أو أكثر «لفت الانتباه الى حقائق أساسية حول معظم نظريات الذكاء، تحديدا أنها تتناول فقط حل المشكلة وتتجاهل خلق المنتجات، وأنها تفترض ان الذكاء سوف يكون واضحا ومقدراً في أي مكان، بصرف النظر عن أن

112- هاورد جاردنر مقتطف من خطاب ألقاه أمام رابطة البحوث التربوية الأمريكية American Educational Research Association في مدينة شيكاغو الأمريكية يوم 21 أبريل سنة 2003

له قيمة أو ليس له قيمة فى ثقافات معينة في أوقات معينة. هذا هو التعريف الذي استخدمته فى كتابي سنة 1983 الذي نما فى أحضان مشروع Van Leer: أطر العقل: نظرية الذكاء المتعدد.

بعد سنتين تقريبا، قدمت تعريفا أكثر تنقيحا. إننى الآن أكون مفهوما للذكاء على أنه قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التى يمكن تنشيطها فى كيان ثقافى لحل المشكلات أو خلق المنتجات التى لها قيمة فى الكيان الثقافى. هذا التغيير المتواضع فى الثقافة مهم، لأنه يفترض أن أنواع الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، بدلا من ذلك إنها قدرات أو إمكانيات يفترض أنها وحدات عصبية سوف تنشط أو لا تنشط، استنادا إلى قيم ثقافة معينة، والفرص المتاحة فى هذه الثقافة، والقرارت الشخصية التى يتخذها الافراد أو عائلاتهم، ومدرسيهم وآخرون.

كنت أقترح توسيع مصطلح الذكاء لكي يحتوي على الكثير من القدرات التى اعتبرت سابقا أنها خارج نطاقه. الأكثر من ذلك، القول بأن هذه القوى كانت مستقلة نسبيا كل منها عن الاخرى، كان هذا يمثل تحديا لاعتقاد يشغل نطاقا واسعا – اعتقادا يتمسك به كثيرون من علماء النفس، وأصبح مألوفا فى كثير من لغاتنا – بأن الذكاء قوة واحدة وأن المرء إما أنه بارع أو غبي فى نتيجة الاختبار.

لم أكن مطلقا عالم النفس الأول الذي يفترض وجود قوى الانسان المستقلة نسبيا، على الرغم من أننى قد أكون من بين أوائل الاشخاص الذين انتهكوا قواعد اللغه الانجليزية أو لغات أوربية أخرى، بوضع مصطلح الذكاء فى صيغة الجمع."

3- عرض لجاردنر حول أنواع الذكاءات السبع الاصلية:[113] "فى كتاب Frames of mind اقترحت وجود سبع حالات ذكاء إنسانى:

☐ الإثنان الأولان: **اللغوي Linguistic والمنطقي / الرياضي Logical-mathematical**، هما اللذان يحظيان بتقدير نمطي فى المدرسة، يتضمن الذكاء اللغوي الحساسية إلى اللغة المسموعة أو المقروءة، والقدرة على تعلم اللغات، والاستعداد لاستخدامها لتحقيق أهداف معينة؛ المحامون، والمتحدثون، والكتاب، والقراء هم من بين الأفراد أصحاب الذكاء اللغوي المرتفع.

أما الذكاء المنطقى / الرياضي، فيتضمن القدرة على تحليل المشكلات، وإجراء العمليات الحسابية، ودراسة الموضوعات دراسة عملية. يوظف الرياضيون وأصحاب المنطق والعلماء الذكاء المنطقى – الرياضى. لقد ادعى piaget أنه كان يدرس كل أنواع الذكاء، ولكني أعتقد أنه عمليا كان يركز على الذكاء المنطقى / الرياضى، إن وجود مزيج

[113]- Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences- www.projectzero.gov.eg/main /Theory-of-multiple-intelligences.doc

من الذكاء اللغوى والذكاء المنطقى / الرياضى يعتبر جيداً للطلبة ولأي شخص أخر يتعرض لمواقف الاختبارات بصورة منتظمة، عمليا معظم علماء النفس ومعظم العلماء الآخرين يظهرون مزيجا من الذكاء اللغوى والمنطقي يجعل من الصعب تقريبا تجنب ظهور مثل هذه القوة وهيمنتها على اختبارات الذكاء ...

□ أنواع الذكاء الثلاثة التالية ملاحظة على وجه الخصوص فى الفنون، على الرغم من أن كلا منها يمكن توظيفه فى استخدامات أخرى كثيرة:

- **يحتوي الذكاء الموسيقى musical intelligence** على المهارة فى الأداء والتأليف وتقييم الأنماط الموسيقية. فى رأيى الشخصي أن الذكاء الموسيقى تقريبا يوازي هيكليا الذكاء اللغوى، ولا يهم علميا أو منطقيا أن نطلق على شخص ما عادة لغوي أنه ذكي والأخر عادة موسيقي أنه موهوب.

- **ذكاء الاحساس بحركة الجسم kinesthetic – bodily intelligence** يشتمل على إمكانية استخدام الانسان لجسمه أو جزء منه (مثل اليد او الفم) لحل المشكلات أو منتجات جديدة. من الواضح ان الراقصين والرقصات والممثلين والممثلات والرياضيين يمثلون طليعة أصحاب ذكاء الاحساس بحركة الجسم ومع ذلك، هذا النوع من الذكاء مهم أيضا لاصحاب الحرف، الجراحين، العمال المعمليين والميكانيكيين وكثير من المهنيين التقنيين.

- **معالم الذكاء المكانى Spatial intelligence**، تتمثل فى التعرف على أنماط الفضاء الواسع والتعامل معها (على سبيل المثال البحارة والطيارون) وأيضا أنماط من أماكن محصورة (تلك التى تمثل أهمية بالنسبة للنحاتين، الجراحين، لاعبى الشطرنج، فناني الرسوم البيانية أو المعماريين). إن الطرق واسعة المدى للذكاء المكاني تنتشر فى ثقافات مختلفة تظهر بوضوح أن إمكانيات علم النفس البيولوجى يمكن تسريعه عن طريق المجالات التى تطورت لأغراض مختلفة.

□ فى القائمة الأصلية، الحالتان الأخيرتان من الذكاء اللتان أطلق عليهما أنواع الذكاء الشخصي أثارتا الدهشة والذهول؛ **الذكاء الشخصي الخارجي الاجتماعي interpersonal intelligence** والمتمثل في قدرة الفرد على فهم نوايا ودوافع ورغبات الآخرين، ومن ثم يعمل بفاعلية مع الآخرين؛ ومن بين الأشخاص الذين يحتاجون لهذا الذكاء يحتاج رجال التجارة، المدرسون، إختصاصيو العلاج المعملي، القادة الدينيون، القادة السياسيون، والممثلون .

وأخيرا **الذكاء داخل الشخص ذاته interpersonal intelligence** ويتضمن القدرة على فهم ذاته، أو يكون لديه نموذج فعال للعمل ، يشتمل على رغباته الخاصة ومخاوفه وقدراته ، وذلك لاستخدام هذه المعلومات لتنظيم حياة المرء الخاصة بفاعلية.

نقطة أخيرة، من المغري أن نعتبر أن حالات من الذكاء جيدة، وأن حالات أخرى سيئة، وهنا يجب أن أؤكد هنا أن أية حالة من أنواع الذكاء لا تعتبر أخلاقية أوغير

أخلاقية بذاتها ... وأي حالة ذكاء يمكن ان تستخدم للبناء أو الهدم والتخريب؛ لقد ركز "المهاتما غاندى" و " نيكولا ميكيافيللى" على أهمية فهم الناس، ومع ذلك فقد شجع غاندى الاستجابات المتعاطفة الايجابية، بينما وجه ميكافيلى ذكائه لخداع الآخرين. وهناك أمثلة كثيرة عن شعراء وكتاب يمتلكون ذكاء اللغة، منهم من يستخدمها لنشر الفضيلة، ومنهم من يوجهها لزرع الرذيلة، من الواضح أننا يجب أن نناضل من أجل إثراء كل من الذكاء والأخلاق، وأن نجمع بينهما بقدر ما نستطيع لنشر الفضيلة. إن الاستخدام الايجابى الجيد لأنواع الذكاء لا يحدث صدفة. إن تقرير كيفية انتشار حالات ذكاء المرء مسألة تتعلق بالقيم وليست مسأله حسابية."

4 - الملامح العامة لنظرية الذكاءات المتعددة[114]:

يقول جاردنر Gardner فى مقابلة معه " أنه عندما يصاب الفرد في إحدى أجزاء مخه، فان القدرة التابعة لهذا الجزء تفقد، لكن هذا لا يعني أنه فقد باقي قدراته؛ فالشخص الذي يفقد قدرته الموسيقية لتلف مركزها في المخ مازال يتحدث لأنه لم يفقد قدرته اللغوية، أي أن الشخص عندما يفقد إحدى قدراته فهذا لا يعني أنه فقد ذكاءه وذلك لأنه ليس لديه نوع واحد من الذكاء بل مازال لديه العديد من الذكاءات.

يعتبر جاردنر أيضا أن هذه الذكاءات ليست ثابتة بل يمكن تنميتها طول حياة الإنسان، كما أنها تصبح أكثر تميزا ووضوحا كلما كبر الإنسان، وقد قسم جاردنر الأفراد إلى ثلاث فئات فئة لهم ذكاءات متعددة عالية النمو وفئة لها ذكاءات متعددة متوسطة النمو وفئة ثالثة قليلة النمو فى هذه الذكاءات، أي أن هناك فروق فردية بين الأفراد في الذكاءات، فكما يختلف الناس في شخصياتهم يختلفون في عقولهم، فبعض الناس يمتلكون قدرا عاليا من هذه الذكاءات والبعض الآخر قدرا متوسطا والبعض الثالث حظه منها قليل، وترجع هذه الفروق إلى عوامل وراثية أو عوامل ثقافية ترتبط بدرجة العناية والاهتمام بهذه الذكاءات.

يؤمن جاردنر بالعلاقة التكاملية بين الذكاءات، فعلى الرغم من أنها مستقلة، إلا أن هذا الاستقلال هو من الناحية التشريحية فقط، حيث تعمل هذه الذكاءات معا متفاعلة ومتعاونة، لحل ما يواجهه الإنسان من مشكلات في حياته، وفى ذلك يقول جاردنر:"بالرغم من أن هذه الذكاءات مستقلة ، الا أن ذلك من الناحية التشريحية فقط حيث أنه نادرا ما يعمل كل ذكاء بمفرده عن الآخر، فكل فرد يملك العديد من الذكاءات المستقلة، إلا أنها فى النهاية تعمل معا وتتحد لإبراز شخصية كل فرد؛ فالراقص مثلا يستخدم (ذكاءه الموسيقي) لفهم النغمات وإدراك الألحان، ثم على أساسها يحدد رقصاته وحركاته كتعبير عن هذه الألحان (ذكاء حركي) ، ويقدمها بطريقة مثيرة لجذب انتباه المشاهدين له (ذكاء اجتماعي) ويقدم هذه الرقصات على أساس قدراته فلا يرقص رقصه وهو لا يدركها أو يعرفها أو يقدم

[114] -Howard Gardner Multiple intelligences - Frames of Mind, pp 127 - 129

حركة صعبة لا يستطيع أدائها أمام المشاهدين (ذكاء شخصي) ، ويقدم حركاته ورقصاته وفقا لأبعاد المكان الذي يرقص فيه (ذكاء مكاني) .

وعلى نفس المنوال يسير التعلم فعلى سبيل المثال في مادة الجغرافيا يقوم المدرس بعرض خريطة لبلد ما، ويطلب من أحد المتعلمين استخدام الخريطة في تحديد موقع البلد جغرافيا (ذكاء مكانى) ، وتحديد موقعه الفلكى باستخدام خطوط الطول ودوائر العرض(ذكاء هندسي رياضى) وفى أثناء ذلك يستخدم المتعلم (ذكاءه اللغوى) فى الشرح والوصف و(ذكاءه الأجتماعى) فى العرض بطريقة جذابة وشيقة أمام زملائه و(ذكاءه الذاتى) فى استغلال قدراته فى العرض أمام زملائه ، وفى نهاية الحصة يقوم المدرس بتدريب المتعلمين على رسم خريطة موقع المغرب (ذكاء حركى) .

يرى جاردنر أن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة، كما لديهم تفضيلات مختلفة لكيفية تعلمهم وكيفية استجاباتهم لمواقف التعلم وبذلك فهم يختلفون فى تفضيلاتهم لاستراتيجيات وأساليب التعلم. ولما كان التعليم بصفة عامة في أغلب البلدان يركزعلى الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي، فقد نادى جاردنر بضرورة اعتماد استراتيجيات متنوعة للتدريس، بما يتلاءم وكافة أنواع الذكاءات وتنويع الأنشطة لتتلائم مع ما لدى المتعلمين من ذكاءات وتراعى مابينهم من فروق.

5- الذكاءات المتعددة والتدريس:

La théorie de l'intelligence multiple dans la salle de classe:

« Intelligence multiple est une philosophie de l'éducation a été suivi par de nombreux autres livres tant par son auteur, Howard Gardner, et les gens tels que Thomas Armstrong, Branton Shearer (qui a aussi développé l'échelle d'évaluation appelé MIDAS), Davis Lazear (éducateur) et Bruce Campbell (aussi un éducateur). Une variété de modèles sur la base de MI a été mise en œuvre dans de nombreuses écoles américaines et certaines écoles australiennes avec beaucoup de enthousiasme. (Le livre de Thomas Hoerr «Devenir une école du MI" est peut-être la plus connue par exemple.) Comment MI est pratiquée dans la salle de classe dépend de l'éducateur ...

Les enseignants remarquent que lorsque les élèves à comprendre leur force... leur estime de soi améliore. Aussi, lorsque les élèves apprennent par leurs forces, non seulement ils apprennent plus efficacement, mais montrent une amélioration dans leurs points faibles. » Commentaire De **Kathy Frazier**[115],

[115] - professeur de collégiens académiquement talentueux. L'intelligence multiple et les surdoués - Kay Pittelkow 2000

في محاولة بعض التربويين لتقييم صدق نظرية الذكاءات المتعددة، قام Branton Shearer (1997) ببناء مقياس التقييم البنائي للذكاءات المتعددة عند الأطفال المعروف ب MIDAS، مقياس الذكاءات المتعددة كبديل لمفهوم الذكاء الواحد، ومن خلال التحليل العاملي لمفردات المقياس (80 مفردة) توصل الباحث الى وجود مالا يقل عن سبعة عوامل مستقلة للذكاء لدى كل طفل من أطفال عينة الدراسة، وهذا ما يؤكد صدق النظرية.

وهذا ما أكده عدد من رجال التربية؛ فقد توصل طوماس هويير (Thomas Hoerr 2000) من خلال تجربته الشخصية فى تطبيق النظرية فى التعليم، إلى تميز نظرية غاردنير بأساسها المعرفى وتطبيقاتها التربوية سواء على مستوى توفير مناهج تعليمية متعددة التخصصات، أو تصميم الدروس على أساس مفهوم الذكاءات المتعددة، أو إعداد مشروعات وبرامج تربوية.

أما طوماس أرمسترونج، فاقترح سنة 1994 (Thomas Armstrong)[116]، وضع عدة إستراتيجيات وأساليب للتدريس وفق كل ذكاء، حيث اعتبر أن لكل ذكاء استراتيجيات وأساليب تدريسية تناسبه وتنميه وهي كالآتي :

- استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي: الأسلوب القصصي، العصف الذهني،
- استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي / المنطقي: المعالجة الرقمية أو الحسابية،
- استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني :التخيل او التصور، الخيال، الرموز اللونية والبيانية.
- استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي الجسمي :المفاهيم الحركية...
- استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي :الايقاعات والنغمات والألحان، الأغانى.
- استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي: التقليد والمحاكاة، تعبيرات الأخرين...
- استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي: تحديد الأهداف، دقيقة للتأمل والتفكير، الربط الذاتي (الربط بين الخبرات الشخصية والتعلم).

116 - Thomas Armstrong - Intelligences multiples : Sept façons d'aborder Curriculum - Novembre 1994 I Volume 52 I Numéro 3 Pages 26-28 www.ascd.org/.../Multiple Intelligences@_Seven.25 -12 2015

المبحث الرابع
الموارد بالوحدة الدراسية
(المعارف، معارف الفعل، معارف الكينونة)

تقديم- تعريف الموارد وأنواعها: تعرف الموارد بأنها مجموعة العناصر التي تتم تعبئها من طرف المتعلم وتفعيلها لحل وضعية - مشكلة، يؤشر تملكها على تملك الكفاية بالنسبة للمنهاج ، هذا ويحصل المتعلم على الموارد يوميا، صحبة عائلته أو في حيه وبالخصوص في مدرسته لحظة تلقيه التعلمات.

والموارد في الحقل التربوي نوعان:

- الموارد الداخلية هي الموارد المكتسبة بالدرس، وهي تتشكل من المعارف، ومعارف الفعل، ومعارف الكينونة؛
- الموارد الخارجيّة هي كل ما يمكن الاستعانة به من المراجع والخبرات وغيرها...

« Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Dans l'exemple ci-dessus, les ressources suivantes sont mobilisées :
- **savoirs** : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse…
- **savoir-faire** : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait... ;
- **savoir-être** : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur... Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages.

D'autres ressources entrent toutefois en ligne de compte, comme les savoirs d'expérience ou encore les procédures automatisées. Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles : il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette ! »[117] **Xavier Reogiers.**

1- الموارد والكفاية والقدرة والإطار المرجعي، أي علاقة؟

❖ **الموارد والكفاية:** تتحقق الكفاية عبر تعبئة موارد بطريقة مدمجة لحل وضعية مسألة منتمية لفئة من الوضعيات، إنها تقوم على تعبئة المعارف والمهارات، وأنواع سلوك والمواقف، بالإضافة إلى ما يوفّره المحيط من مراجع، معلومات حول السياق، أشخاص موارد... قصد حلّ وضعيّة مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات-المشكلة[118].

وتتجلى علاقة للكفاية بالموارد في أن:

---

117 - Xavier Reogiers La pédagogie de l'intégration en bref – p 5 - Rabat, mars 2006 – p 5

118 - نفس المرجع السابق، ص 4

- ممارسة الكفاية تقتضي تعبئة مجموعة مندمجة من موارد المادة المتصلة بالكفاية.
- الموارد تتضمن المعرفة (Savoir)، والمعرفة الأداتية (Savoir faire) ، والمعرفة الكينونية أو ما يعرف بمعرفة حسن التواجد (Savoir être)؛ وهي ضرورية لتملك الكفاية.
- الموارد ليست غاية في حدّ ذاتها بالنسبة للكفاية بل هي أدوات ينبغي تعبئتها لحلّ وضعيات مشكلة، ويعتبر النجاح في تعبئة الموارد وحل الوضعية المشكلة مؤشرا على اكتساب الكفاية.

مثال عن تملك كفاية ممارسة كرة القدم: يعمد اللاعب من أجل تفعيل كفايته، إلى تعبئة:
- المعارف: تتجلى في القواعد التي تحكم لعب كرة القدم.
- معارف الفعل: تهم مختلف الجوانب المهارية التي يقتضي توفرها عند لاعب كرة القدم، من مراوغة، ورمية الشرط، وتنفيذ ضربة جزاء.
- معارف الكينونة: تهم الجوانب الوجدانية مثل روح الفريق، والروح الرياضية.

❖ **الموارد والقدرة:** تدل القدرة على إمكانية النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، وأداء نشاط معين، وهي نشاط افتراضي يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة، وكل قدرة لا تتجسد إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين؛ أمثلة: التحليل، التنظيم، البرهنة.

أما عن علاقتها بالموارد، فإن الكفاية تتحقق بقدرة المتعلم على توظيف الموارد ضمن وضعية مركبة حيث يولد تملك الموارد من طرف المعني القدرة على تفعيل الكفاية.

❖ **الموارد والإطار المرجعي للامتحان الاشهادي** تكون الموارد موضوع مساءلة في الاختبار لقياس مدى تملك الكفايات الواردة بالمنهاج، سواء بالنسبة للامتحان الاشهادي للسلك الاعدادي أو مثيله بالسلك التأهيلي؛ فالإطار المرجعي يتضمن، جدول التخصيص الذي يشير إلى مساهمة المضامين المغرفية والمهارات المنهجية في بنية الاختبار.

❖ **الموارد والهدف التعلمي:** تعتبر الموارد آلية لتحقيق أهداف التعلم المسطرة للدرس؛ فالهدف التعلمي هو ممارسة المتعلم لقدرة على محتوى له ارتباط بالدرس، ويتكون هذا المحتوى من الموارد، واعتبارا لكون التعلم وفق بيداغوجيا الكفايات، يقوم على تعلم الموارد مجزأة، فإن ذلك يتم عبر بوابة أهداف التعلم المسطرة للوحدة الدراسية، فالمتعلم عندما يقوم بإرساء موارد تهم موضوعا دراسيا، لا يقوم بذلك كغاية في حد ذاتها وإنما لأجل تملك أهداف التعلم المسطرة بالوحدة الدراسية.

❖ **الموارد وإشكالية الوحدة الدراسية:** يبحث المتعلم على الموارد ويعبؤها من أجل الاجابة عن الاسئلة المطروحة في الإشكالية الواردة في التمهيد، بغرض حل الوضعية المشكلة المطروحة.

❖ **الموارد ووضعيات التعلم:** إذا كانت الوضعية الاستكشافية، بما تتضمنه من أنشطة؛ التصريح بأهداف التعلم والتعاقد الديداكتيكي حول سبل تحقيقها وطرح إشكالية الدرس وما يرافقها من أسئلة، تنتظر إجابات شافية وتفتح الباب للبحث عن موارد، فإن الوضعية الديداكتيكية المتعلقة ببناء التعلمات هي محطة لإرساء الموارد واكتسابها مجزءة (معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة)، فيما تختص الوضعية المهيكلة بتركيب هذه الموارد لتتخذ شكل أثر مكتوب أو مرسوم. أما وضعيات التقويم المواكب للدرس فهي محطات لقياس درجة تملك المتعلم للموارد.

❖ **الموارد وأنشطة الوحدة الدرسية:**

تعتبر الأنشطة فرصة أمام المتعلم لاكتساب الموارد، باعتماد التعلم الذاتي وتوجيه من المدرس، وتكون هذه الأنشطة مذيلة بعدة أسئلة توجيهية بوحدات الكتب المدرسية، تفصح عن الإنجازات المطلوبة لتملك الموارد.

2- أنواع الموارد ومكوناتها بدرس مادتي التاريخ والجغرافيا:

تتميز الموارد الموجودة بالدروس / الوحدات الدراسية بالتنوع، وهي تتكون من:

2-1- الموارد المعرفية: هي معارف التخصص ذات العلاقة بالموضوع المدروس، ترد بالدعامات الديداكتيكية بكتاب التلميذ، أو بوثائق من خارج الكتب المدرسي، يقوم المدرس بتحضيرها وإخضاعها للنقل الديداكتيكي لصبغها بطابع مدرسي.

وتتضمن المعرفة التاريخية أو الجغرافية عدة عناصر هي:

❖ **المعرفة في التاريخ:**[119] تتضمن:

☜ **الأحداث التاريخية**: الحدث التاريخي هو كل ما يأخذ المؤرخ مبادرة انتقائه من الواقع التاريخي ويعطيه تماسكا وحدودا تجعله معقولا وبارزا مهما كان حجمه وطبيعته وخاصيته.

☜ **المفاهيم**: المفهوم التاريخي هو في آن واحد هيكل ومادة؛ فالهيكل قار والمادة متطورة؛ فقد يختلف المؤرخون حول "المضمون" في تعريف الدولة خلال حقبة تاريخية محددة، لكنهم كلهم يتكلمون عن الدولة مهما كانت الحقبة.

☜ **الاقتراحات المجردة**: تتضمن الإطارات النظرية المرجعية المستعملة في سياق دراسة وقائع تاريخية.

❖ **المعرفة في الجغرافيا**[120]، تتضمن:

☜ **الأحداث الجغرافية**: هي حقائق جغرافية تتعلق بالكيان المدروس.

☜ **المفاهيم الجغرافية**: مفردات اصطلاحية تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية

---

119 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا، مقومات مادة التاريخ، ص:6

120 - نفس المرجع السابق، ص:11

حسب المرجعية المعتمدة.

☜ **الاقتراحات المجردة**: تعني الإطارات النظرية المجردة المصاغة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات.

2-2- **الموارد المنهجية**، تنقسم الى قسمين هما:

❖ موارد منهجية فكرية: ترد داخل أنشطة الدرس بشكل صريح في مقولات وعناوين المقاطع والأنشطة، وفي أحيان كثيرة ترد بشكل مبطن داخل أنشطة المقطع أو النشاط، وهو أمر يقتضي من المدرس حصرها عند التحضير، بغرض التركيز على إرساءها لاحقا عند تدبير التعلمات. كما ترد هذه الموارد المنهجية الفكرية في عدد من الكتب المدرسية داخل البطاقات المنهجية المتعلقة باستثمار الدعامات الديداكتيكية سواء تلك التي تهم مادة التاريخ أو الجغرافيا وتتميز الموارد المنهجية الفكرية بتنوعها، ومنها:

☜ اتقان خطوات النهج التاريخي أوالجغرافي في دراسة أحداث تاريخية أوظواهر جغرافية من زاوية المفاهيم المهيكلة للمادة.

☜ دراسة وثائق جغرافية أو تاريخية من نصوص ومبيانات وخرائط وصور أرضية وجوية وفق خطوات منهجية محددة تنمي مهارات المتعلم المنهجية

☜ معالجة قضايا وإشكالات جغرافية وتاريخية حسب خصوصية المجال الذي تندرج فيه.

▪ **موارد مهارية حس حركية**: تتخذ الموارد المهارية شكل مهارات من المفترض أن يتملكها المتعلم في أفق تملكه للكفايات المنهجية المهارية وفي إطاراستعداده للامتحان الاشهادي النهائي، الذي يعتبر محطة لقياس مدى تملك هذه الكفايات. وقد تم تنزيل هذه الموارد المهارية بعدد من الدروس المقررة بالسلك الثانوي الإعدادي، كما تشكل مطلبا يتعين تملكه بالسلك الثانوي التأهيلي.

يقتضي تملك الموارد المهارية الحسحركية توجيه المتعلمين لرسم دعامات، يمكن حصر أنواعها التي ستكون محط اشتغال بالدرس، في ضوء الإطار المرجعي المتعلق بالامتحان الاشهادي، لكونه يحصر أنواع الرسوم والمبيانات التي قد يكون أحدها مطلب مساءلة وإنجاز في الاختبار الاشهادي، سواء بالنسبة للثانوي الاعدادي أو التأهيلي

تتجلى المهارات المعنية بالاكتساب في بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني أوالخريطي، وفق ما أشار إليه الإطار المرجعي ل:

▪ الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي/ مادة الاجتماعيات

- بالنسبة لمادة الجغرافيا: استعمال التعبير المبياني عبر الأنواع الأساسية للمبيان (المنحنى، الأعمدة، الدائرة ونصف الدائرة) لتمثيل ظواهر جغرافية.
- قراءة وبناء وسائل تمثيل الزمن كالخطوط والجداول واللوحات الكرونولوجية .

- الامتحان الجهوي (شعب العلوم) أو الوطني (شعبة الآداب والعلوم الإنسانية) من سلك البكالوريا:
  - إنجاز مبيان: بالمنحنى/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة.
  - أو توطين معطيات جغرافية (طبيعية - بشرية-اقتصادية) على خريطة.

وقد فصل الإطار المرجعي للامتحان الاشهادي في تحديد هذه الموارد المهارية:[121]

❒ في خانة المستويات المستهدفة بالاختبار، يشير هذا الإطار المرجعي إلى المستويات المهارية في ارتباط بالكفايات/ القدرات، ومنها الاشتغال بالوثائق الجغرافية وأشكال التعبير الجغرافي، التي تتحدد في: بناء أدوات التعبير الجغرافي والمبياني والخريطي واستثمارها؛

❒ في خانة الوضعيات الاختبارية، تركز هذه الأخيرة في الجغرافيا على الاشتغال بالوثائق، واستثمارها لبناء أدوات التعبير المبياني أو الخريطي (إنجاز مبيان بالمنحنى/المنحنيات، بالأعمدة، بالدائرة أو بنصف الدائرة، أو توطين معطيات على خريطة).

3 -2 - الموارد السوسيوعاطفية بالوحدة الدراسية:

الموارد السوسيوعاطفية هي موارد مرتبطة بالموضوع المدروس، يتعين إرساؤها لدى المتعلم، لحظة بناء التعلمات، بغرض تمكينه من تحقيق أهداف التعلم السوسيوعاطفية المسطرة بالدرس، هذه الموارد السوسيوعاطفية قد تصرح بها مقولات ووثائق مقاطع الدروس الموجودة بالكتب المدرسية، لكنها في أحيان كثيرة ترد مبطنة ضمن الأنشطة وتقتضي من المدرس الوعي بها وادراكها لجعلها موضع تعلم واكتساب وهي متنوعة، تهم:
- القيم والمواقف والاتجاهات والمبادئ.

(انظر تفاصيل معرفة بالموارد السوسيوعاطفية في الملف الخاص المرافق).

---

[121] - الإطار المرجعي الخاص بالامتحان الوطني الموحد، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية مادتي التاريخ والجغرافيا ص ص:6 و7

ملف:
الموارد السوسيوعاطفية

تقديم: تتميز الموارد السوسيوعاطفية، التي يمكن للمدرس إرساءها عند المتعلم، بتنوعها، وهي تصب في أربعة مفاهيم هي: الاتجاهات والقيم والمواقف والمبادئ.

1- الاتجاهات:

1-1- تعريف الاتجاه:

❖ **الاتجاه لغة:** من فعل اتجه، هي كلمة ذات استعمالات متعددة حسب ورودها في الكلام، اتجهت إلى البيت، اتجه إليه بأصابع الاتهام، اتّجه الطالب إلى دراسة الطب...

❖ **الاتجاه اصطلاحا:** تعددت التعاريف بشأن الاتجاه؛ فألبورت Allport [122] يعتبره إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي التي تنظمها الخبرة المكتسبة، يكون لها تأثير على استجابة الفرد وتحديد اتجاهه نحو المواقف المختلفة،[123] أما معجم "ولمان"[124] فيشير إلى أن الاتجاه هو استعداد لاستجابة إيجابية أو سلبية، لأشخاص أو موضوعات معينة، فيما اعتبر جبسون GIBSON[125] أن الاتجاهات تحدد سلوك الفرد بحكم أنها مرتبطة بالإدراك والشخصية والتعليم والدافعية.

❖ الاتجاه من منظور علم النفس: عرف يونج[126] الاتجاه بأنه "استعداد النفس لكي تتفاعل أو تستجيب بطريقة ما".[127] إنه الاستعداد النفسي المسبق للاستجابة لبواعث معينة.

❖ الاتجاه من منظور علم الاجتماع، يرتبط بحياة الفرد وبأفكاره وقيمه وثقافته وسلوكه، فلكل إنسان اتجاهاته الخاصة نحو القضايا المجتمعية والسياسية والاقتصادية، تشكلت بفعل التنشئة الاجتماعية، في علاقة بطبيعة المجتمع، وهي قابلة للتطور والتغير بفعل الاحتكاك الثقافي والتعلم.

1-2 - خصائص الاتجاه ومكوناته:

خصائص الاتجاه، متعددة من أهمها، أن الاتجاه أمرمكتسب (غيرفطري)، يتكون ويتطور ويتحول، نتيجة احتكاك الفرد ببيئته التي تمده بالمعارف والخبرات، وبفعل تأثير التعلمات وتغير الخبرات المكتسبة. وهو يتضمن ثلاثة مكونات، هي:[128]

---

122 - جوردون ألبورت Gordon Willard Allportعالم نفس أمريكي عاش بين 1897 و 1967، اهتم بدراسة مشاكل "الشخصية" ، إلى جانب اهتمامه بدراسة مفهوم "الموقف" من زاوية نفسية وسلوكية.

123 - Gordon Willard Allport. La nature du préjudice Cambridg, Addison, Wesiey, 1954, p.45

124 - جابرعبد الحميد، سليمان الخضري1978، دراسات نفسية في الشخصية العربية، عالم المعرفة ص9.

125 - Gibson, Etal. Organization, Fourth ed. Business, Inc., 1982, p.52

126 - كارل جوستاف يونج (1875-1961) عالم سويسري مختص في علم النفس والطبّ النفسي، قام بتطوير مجال علم النفس التحليلي.

127 - كارل غوستاف يونج ، كتاب الأنماط السيكولوجية الفصل 11 .Vol 6 par. 687

- **المكون العاطفي** : انفعالي يرتبط بمشاعر الفرد ورغباتـه تجاه قضايا مجتمعية أو قيمة معينة أو موضوع ما، يؤدي إلى إقباله عليه أو نفوره منه.

- **المكون المعرفي:** يرتبط بالمعارف والمعتقدات والقيم التي ترتبط بموضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفة الفرد بموضوعه واسعة ودقيقة كان اتجاهه واضحا أكثر.

- **المكون السلوكي:** يفرز الفرد عدة سلوكات معبرة عن الاتجاه بطريقة قد تكون سلبية أو إيجابية، بفعل التنشئة الاجتماعية التي خضع لها.

وتتباين درجة تأثير المكونات الثلاثة على تحديد اتجاه الفرد، تبعا لمصداقية كل مكون.

3-1- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه: متنوعة، إما ذاتية خاصة بالفرد؛ تجاربه، خبراته، ثقافته، ادراكه وقدرته على التحليل، أوعوامل مرتبطة بالبيئة ،وهي:

- **الأسرة:** تعد عاملا مهما في تكوين الاتجاهات وتعزيزها، فهي الخلية الأولى لبناء الاتجاهات ونموها، وقد أكد مورفي ونيوكومب" أن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤشرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء مصدر مباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشء". [129]

- **المدرسة:** يلتحق الطفل بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يسهمان في تكوين اتجاهاته، عبر التفاعل مع أقرانه ومدرسيه، والمعارف التي ينهل منها.

إن دور المدرسة هو تأهيل المتعلم معرفيا وعقليا لتعديل الاتجاهات غير الصحيحة التي تبناها سابقا مقابل خلق اتجاهات إيجابية لديه ، وتبرز في أجواء المدرسة جماعة الأقران كفاعل مهم في تكوين الاتجاهات وتعديلها وتطويرها؛ إذ " تشكل جماعة الأقران خاصة في مستوى المرحلة الثانوية قوة مؤثرة في تشكيل اتجاهات المتعلمين، لأن المتعلم في هذه المرحلة يتأثر بسلوك زملاءه وأصدقائه أكثر مما يتأثر بقيم والديه أو مدرسيه[130].

- **المجتمع:** يؤثر المجتمع بثقافته وعاداته وقيمه في تكوين اتجاهات أفراده؛ سلبا أو إيجابا، وذلك عبر مؤسساته المختلفة، كالنوادي ودور العبادة والجمعيات والشارع ووسائل الإعلام، فتشبع الفرد بثقافة مجتمعه عبر التنشئة الاجتماعية تحدد اتجاهاته المختلفة. [131]

4-1- أسباب تغيير الاتجاهات: رغم أن الاتجاهات تتصف بالثبات النسبي، لكنها معرضة للتعديل والتغيير، إذ يغير الفرد اتجاهاته إذا ما أتيحت له فرصة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاهات وخاصة جوانبه المعرفية؛ مثلا عندما يغير الجماعة التي ينتمي إليها، أو إذا ما تغير الموقف الذي نشأ فيه الاتجاه، أو إذا حصلت بعض الظروف الطارئة التي تجبره على ذلك

---

128 - حسين صديق، 2012 الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28-ع 3 و 4 ص ص 305 – 306

129 - فهمي، مصطفى، القطان، محمد علي 1977، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة.179

130 - عبد الحميد جابر، 1986 علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 297

131 - حسين صديق، نفس المرجع السابق - ص 311،

وتختلف قابلية الاتجاه للتعديل تبعا لعدة عوامل، منها: طبيعة الاتجاه ذاته، وخصائصه ونوع الارتباطات الشخصية والجماعية للفرد، إلى جانب ارتقاء المستوى التعليمي والثقافي للفرد، وتجدد البنيات التي يعيش فيها، وكذا تغير المعلومات التي بني عليها الاتجاه، وتاثير الإعلام والدعاية، وأخيرا عوامل تتعلق بالموقف؛ إذ يتخذ الفرد موقفا إيجابيا تجاه القرارات والأشخاص المساهمين إيجابيا في إشباع رغباته.

1-5- العناصرالمؤثرة في تغيير الاتجاه[132]، يرتبط تغيير الاتجاه ب:

➢ **خصائص الفرد المستهدف بتغيير الاتجاه:**

- خاصية الذكاء: المتلقي الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالته عن طريق رسائل أحادية الجانب مقارنة مع الفرد الأقل ذكاء، الذي ينجرف وراء أبسط استمالة؛

- تقدير الذات: الأفراد ذوي تقدير متوسط للذات يكونون أكثر سهولة للاستمالة وتغيير الاتجاه مقارنة بالأفراد المتميزين بتقديرعالي لذواتهم (قوة الثقة في النفس وصلابة الرأي عند الفرد) أو تقديرضعيف للذات (عدم الثقة في النفس يولد الخوف من تغيير الاتجاه)؛

- المزاج العقلي للمستهدف: يؤثر على تغيير الاتجاه لدى الشخص؛ فقد أشارت كثير من أبحاث الاتجاه إلى أن الاتجاهات تتغير بتغير المكونات الإدراكية والمزاجية والسلوكية للفرد مقابل ذلك هناك مقاومة لتغيير الاتجاه تفرضها الدوافع القوية عند الفرد مثلا؛

➢ **خصائص المصدر:** مصداقية المصدر هي متغير مهم بالنسبة لتغييرالاتجاه، ومن أهمها:

- الخبرة والثقة، فإذا قرأ شخص تقريراً صحيا ورد في مجلة طبية مختصة، فإن ذلك يؤدى إلى استمالته بشكل أسهل لتغيير اتجاهه مقارنة بورود المقال في جريدة عادية؛

- الجاذبية: عامل مهم للتأثير في الاتجاه؛ فالإعلانات الاشهارية تعتمد على المشاهير وعلى الأطباء وفى حالات أخرى على نجوم السينما أو الرياضة لجاذبيتهم وتأثيرهم؛

➢ **خصائص الإرسالية:** وتلعب طبيعة الإرسالية دوراً مهماً في استمالة الفرد وحثه لتغيير اتجاهه، فالارسالية المسبغة بالعواطف تسهل تعديل وتغيير الاتجاه، كما أن العاطفة تعمل جنبا إلى جنب مع المعرفة والطريقة التي يفكر بها الفرد في تغيير الاتجاه حيال قضية ما، إلى جانب دورالاستهواء العاطفى، الذي يتمظهر بشكل جلي في الإعلانات والحملات الصحية والسياسية، ومن الأمثلة الحديثة لذلك الحملات الصحية ضد التدخين، والحملات الإعلانية السياسية "ضد الإرهاب".

1-6- أهمية فهم اتجاه الفرد في تعديل طرق التفكير والسلوك:

إن فهم اتجاه الفرد يسهل تحديد الأسباب التي تدفعه إلى سلوك معين أو اتخاذ مسار ما، والتنبؤ بسلوكه المستقبلي، والتحكم في السلوك عن طريق إحداث التغيير فيه (دور التربية)، وهناك قياسات للاتجاه، ومن أمثلة الاتجاهات التي يمكن قياسها: قياس تجاه الرأي العام للمجتمع، وقياس تجاه المستهلكين. كما تتعدد المقاييس لقياس اتجاهات الأفراد، ومنها:

---

[132] - حسين صديق، نفس المرجع السابق ص ص: 311 - 312.

- **مقياس ثيرستون THURSTON**[133]: يتكون من عدة عبارات لقياس اتجاه الأفراد نحو موضوع معين، وهويركز على عدة عبارات تعكس درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة، ويتدرج من الإيجابية المطلقة إلى السلبية المطلقة.

- **مقياس ليكرت:**[134] يعتمد عبارات تتعلق بآراء الفئة موضع الدراسة حول موضوع معين، وهو يعطي الفرد حرية للرأي، في اختيار تعابير تتفق مع ميوله؛ مثل: موافق تماما، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة.[135]

2- القيم:

1 -2- تعريف القيم لغة واصطلاحا:

❖ **القيم لغة:** القيمة مفرد جمع" القيم"، فعلها المضارع " يقيم "، وماضيها» قيم"، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، قيل" تقاوموه فيما بينهم.» و"ما له قيمة إذا لم يدم على شيء."[136]

ولمفهوم القيمة في اللغات الأجنبية دلالات تلامس هذا المفهوم في اللغة العربية حيث يقال في اللغة الفرنسية "valeurs "؛ والإنجليزية» values»؛ وترجع كلمة "valeur " في أصلها الاشتقاقي إلى الفعل اللاتيني «valeo» ويعني "أنا قوي" و"أنا في صحة جيدة"، كما تدل على الشجاعة والبسالة vaillance والصلابة والقوة.

تحمل كلمة "قيمة" معان متعددةتبعا للحقل المعتمدة فيه:

- علماء اللغة يرون أن لكلمة قيمة دور في تحديد معنى الجملة، وأن قيمة الألفاظ تكمن في الاستعمال الصحيح لها؛
- علماء الرياضيات يستعملون كلمة "قيمة " للدلالة على العدد الذي يقيس كمية معينة؛
- رجال الاقتصاد يستخدمون القيمة للدلالة على تقدير مادي لسلعة معينة ويؤكد هذا الرأي ابن منظور: "قَوَّمَ السِّلْعة واسْتَقامها: قَدَّرها"[137].
- أهل الفن يستخدمون *كلمة قيمة للدلالة على الجمع بين الكم والكيف*، وهي بهذا تعبّر عن كيفية الألوان والأحداث والأشكال، والعلاقة الكمية القائمة بينها.

- **القيم اصطلاحا:** تعددت التعريفات الاصطلاحية للقيم، منها:

- القيم: مجموعة مبادئ وقواعد ومثل عليا يؤمن بها الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية.[138] وفي ضوءها ينعت سلوك الفرد بالصحيح أو الخطأ، ، مرغوب فيه أو العكس.

---

133 ـ خسن صديق نفس المرجع السابق ، ص 317.
134 ـ حسن صديق، نفس المرجع السابق ، ص 318.
135 ـ ميخائيل مطانيوس،1996 القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشق، ص.2
136 ـ القاموس المحيط للفيروز أبادي ، مادة (قوم).
137 ـ ابن منظور ، لسان العرب ، باب "قوم".

➢ القيم: معاني سامية، تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، يكتسبها الفرد بفعل التربية فيؤمن بها، وترسخ في أعماق عقله ووجدانه، فتنعكس على صفاته السلوكية والعقائدية والاخلاقية التي توجه سلوكه، ويتخذها معيارا، يحكم من خلاله على الناس.[139]

➢ وتتحدد القيم إجرائيا استنادا لهذه التعاريف على النحو التالي[140]:

- أنها محك يحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أومفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل تحدد من خلالها أهداف معينة أوغايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات.
- أنها حكم سلبي أو إيجابي على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء تقييم يقوم به الفرد.
- أنها تعبير عن هذه المظاهر في ظل بدائل متعددة أمام الفرد. وذلك حتى يمكنه الكشف عن خاصية الانتقائية التي تميز القيم. وتأخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجوبي مثل: "يجب أن" " ينبغي أن " حيث يكشف ذلك عن خاصية الإلزام التي تتسم بها القيم.
- أنها ذات وزن، يختلف من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة.

وتنقسم القيم المعنوية إلى قسمين إثنين: القيم الخاصة، وهي التي يتفرد بها القوم ولا يشاركهم فيها غيرهم؛ والقيم العامة التي يشتركون فيها مع غيرهم، لكن انصهارها ضمن القيم الخاصة خلال التداول يجعلها تتلون بلونها، فتصير أشبه بالخاصة منها بالعامة ".[141]

يتضح أن " مفهوم القيمة يشوبه غموض في استخدامها، إذ اختلف الباحثون في تعريف محدد لها، ويعزى ذلك بالدرجة الأولى إلى الموروثات الفكرية والدينية والمنطلقات النظرية والصبغة التخصصية التي لا تجعلهم يتفقون بالضرورة على تفسير واحد للقيمة، فإن منهم علماء الدين الذين يعنون بالقيم الدينية، ومنهم علماء النفس الذين يعنون بالقيم النفسية ومنهم علماء الاقتصاد الذين يعنون بالقيم الاقتصادية، ومنهم علماء الاجتماع الذين يعنون بالقيم الاجتماعية وهكذا دواليك."[142]

2-2 - مصادر القيم وأهميتها:

❖ تنبع القيم من عدة مصادر منها:

- التعاليم الدينية: تمثل مصدرا رئيسيا لقيم كثيرة، ففي الدين الإسلامي هنالك الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تنادي بغرس قيم حميدة في الناشئة.
- التنشئة الاجتماعية: يكتسب الفرد قيمه من أفراد الأسرة أولا، ثم تتسع الدائرة لتشمل الجيران وزملاء اللعب والرفاق ثم المجتمع.

---

138 - طهطاوي سيد أحمد 1996 القيم التربوية في القصص القرآني القاهرة، دار الفكر العربي، ص 42
139 - إيهاب عبد المعطي 2010 جامعة غزة كلية التربية.iugaza.edu.ps/thesis/90471. - ص:10
140 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء. نفس المرجع السابق ص: 4
141 - مركز الدراسات والأبحاث في القيم ،الرابطة المحمدية للعلماء، نفس المرجع السابق، ص 69
142- المملكة المغربية مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية للعلماء تحديد مفهوم القيم ص: 4 بتاريخ 11 يناير 2015 الموقع الإليكتروني www.alqiam.ma

- الخبرات السابقة: تطبع الخبرات المكتسبة سابقا قيم الفرد، وتتجلى في المكانة والقيمة التي يوليها للأشياء، فالسجين الذي لم يذق طعم الحرية يفترض أن يقدر قيمة الحرية بسبب معاناته من الحبس.
- الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: يتشبع الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها، فهوقد يغير من قيمه لتأثير وضغط الجماعة عليه.
- التراث الإنساني العالمي: في ظل العولمة غزت قيم الغرب بلدان المحيط، بإيجابياتها وسلبياتها،[143] بفعل وسائل التأثير التي تتوفر عليها.

❖ أهمية القيم: يسعى الأفراد إلى تبني القيمة متى كان فيها نفعهم، وهذا ما يؤكده الدكتور طه عبد الرحمن بقوله: "القيم هي جملة المقاصد التي يسعى القوم إلى إحقاقها متى كان فيها صلاحهم، عاجلا أو آجلا، أو إلى إزهاقها متى كان فيها فسادهم"[144].

إن القيم هي موجهات للحكم على الأعمال، يكون لها من القوة والتأثير على الجماعة، بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي انحراف عنها هو خروج عن المثل العليا للجماعة،[145] فهي تؤثر في بناء الفرد كفرد، وهي مرجعية للحكم على سلوكه: فاسد أو فاضل، مصيب أو مخطئ، فالأفراد يحددون سلوكاتهم وفقا للقيم السائدة، التي تملي عليهم خياراتهم التي ينبغي أن تكون بالضرورة مقبولة ومرغوبة اجتماعيًا، لأن المجتمع يعاير سلوكيات أفراده في ضوء قيمه.

وتؤثر القيم على الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى غيره، وعلى إدراكه للمواقف التي يواجهها وعلى قراراته، كما تحدد أخلاقيات العمل والمعايير والأنماط السلوكية، المقبول منها والمرفوض. أما على مستوى علاقتها بسلوك الفرد:

- يختار الفرد القرار الذي يتفق مع قيمه.
- توجه القيم الشخص في كيفية التعامل مع الأخرين.
- يؤدي التزام الجماعة بقيم معينة إلى الزيادة في تماسكها.
- يسهل الالتزام بالقيم مهمة الجماعة.
- تساعد معرفة قيم الأفراد على التنبؤ بسلوكهم مستقبلا.
- تؤثر قيم الأفراد في إدراكهم، وطريقة تفكيرهم.
- يحكم الفرد بقيم الجماعة التي ينتمي إليها.

▪ **كيفية تكون القيم:** يمكن الحديث عن نسبية القيم، فهي تتطور بتطور المجتمع واختلاف الأجيال، وأساسها العادات والخبرات السابقة، لكن اختلاف متطلبات الحياة يصحبها اهتزاز في القيم، وتنبع القيم من التجارب التي يعتقد الإنسان بصحتها، كما تترسخ نتيجة للتفاعل بين أفراد المجتمع، لكن ذلك يقتضي توفر عدة شروط، من أهمها:

---

143 - زهراء احمد عثمان الصادق 2009 -القيم التربوية في القصص القرآني، جامعة الخرطوم السودان.
144- طه عبد الرحمان 2006 الحق العربي في الاختلاف ، المركز الثقافي العربي ط 2 البيضاء ص: 68
145 - زهراء احمد عثمان ، نفس المرجع السابق، ص 39

- اختيار الموقف المرغوب دون إكراه؛ إذ لايمكن فرض التشبع بقيمة الحرية بالضغط.
- وجود أكثر من خيار ليتمكن الفرد من المقارنة والتشبع بالقيمة المثلى.
- اختيار موقف مناسب لترسيخ القيم، يقوم على التحليل والتفكير العميق لترسيخ القيم.
- توفير محيط يولد الشعور بالراحة والاقتناع بالقيم.
- التأكيد على أهمية القيم بالنسبة للمجتمع، والدفاع عنها عبر المؤسسات المؤثرة.

3 - المواقف:

3-1 - تعريف الموقف:

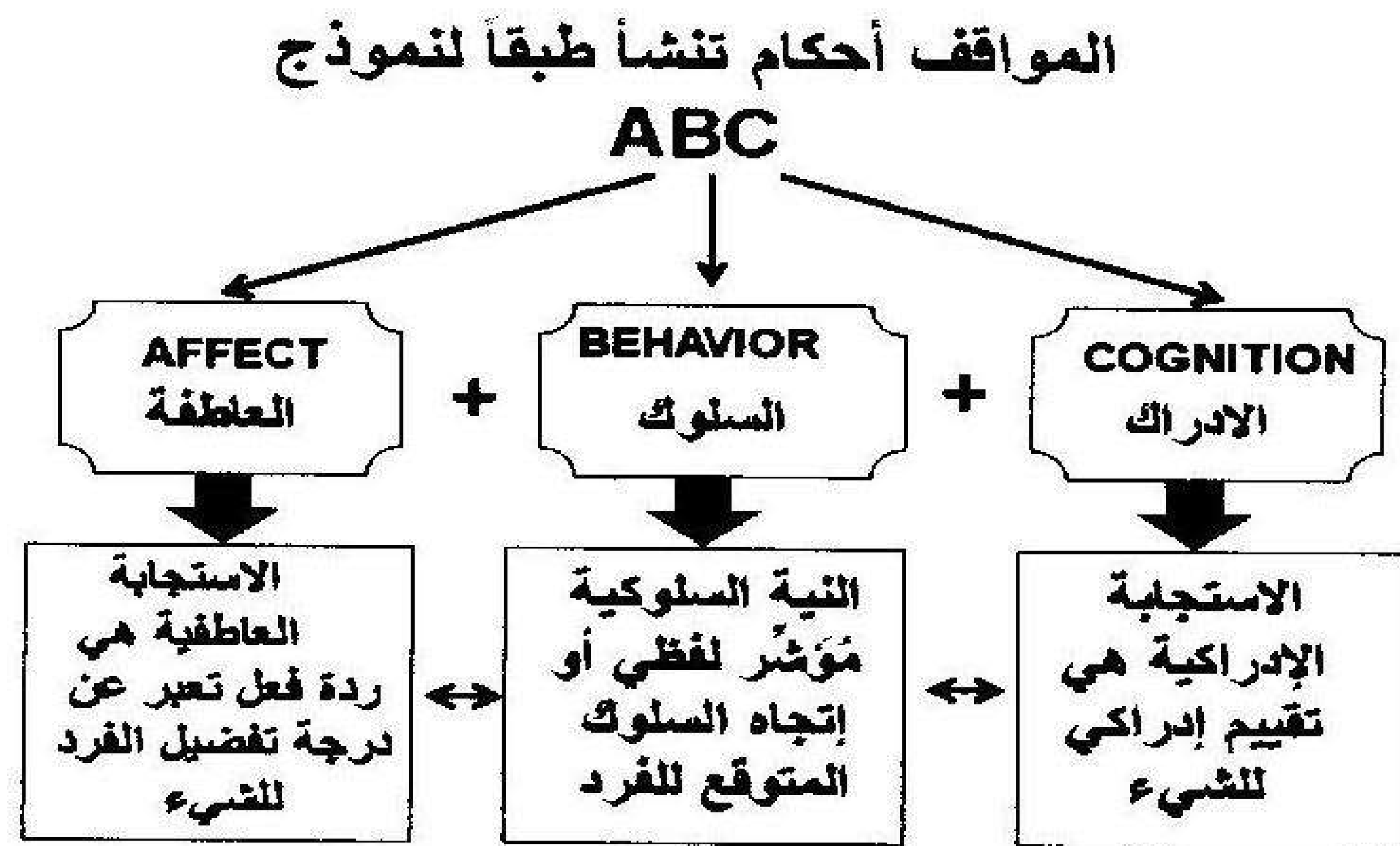
➢ الموقف لغة هو المكان الذي يقف فيه الإنسان؛ مَوْقِف السَّيّارات مثلا، أما اصطلاحا فالموقف هو تَهيُؤ عقليّ لمعالجة تجربة أو أمر من الأمور تصحبه عادة استجابة خاصّة.

وللكلمة استعمال متعدد الدلالات منها: اتّخذ موقفا: أصدر قرارًا، بقِيَ على موقفه: تمسك برأيه السابق، بلور الموقف: أوضحه وأبانه، تفاقم الموقف: ازداد خطره، فجر الموقف: ألهبه، أشعله، في موقف حرج: موضع إحراج، موقف حربي / موقف سياسي: متعلق بالحرب أو بالسياسة، هو سيد الموقف: صاحب القرار، يبدي موقفه أو يغير رأيه.

➢ الموقف اصطلاحا: عرّف بريكلر وويجنز (1992) الموقف بأنه "تمثيل عقلي وعصبي يتم تنظيمه من خلال الخبرة، وهو يؤثر على السلوك توجيهيا أو وحركيا"[146].

➢ ورد تعريف الموقف ضمن الـ 57 تعريفا، التي قدمها يونج في الباب الحادي عشر من كتابه الأنماط النفسية Psychological Types، ويعرف يونج الموقف بأنه "استعداد الروح للتفاعل بشكل معين". [147]

➢ الموقف عبارة عن أحكام تنشأ طبقاً لنموذج ABC:[148]



[146] - بريكر، وويجنز، (1992). تعريف الموقف ونظرية الموقف: صـ. 409. ورد في كتاب "مكونات الموقف ووظائفه." هيلسديل، إيرلباوم ص. 407-427.

[147] - كارل غوستاف يونج -الفصل 11 من كتاب الأنماط السيكولوجية: 687.par- 6.Vol

[148] - معتز طلعة عبد الله، جامعة المجمعة faculty.mu.edu.sa/mtabdullah بتاريخ 20 أكتوبر 2015

2 -3 - كيفية تغيير الموقف: يُمكِن تغيير الموقف عبر الإقناع أو الحث، وقد ساهمت أعمال كارل هوفلاند، خلال الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، في تقدم معرفة الإقناع وتغيير المواقف، ويُعتبر تغيير الموقف استجابة للتواصل، وذلك وفقاً لرؤية هوفلاند، حيث قام هو وزملائه بإجراء أبحاث تجريبية حول العوامل التي قد تُؤثِّر على القدرة على الإقناع، وهي كالتالي:

- خصائص الفرد المستهدف: تميز الفرد الذي يَستقبل ويُعالج الرسالة، ومن أهمها:
  - الذكاء؛ المتلقى الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالته لتغيير مواقفه.
  - الكبرياء أو تقدير الذات، صعوبة إقناع من هم على درجة كبيرة من الكبرياء لتغيير مواقفهم، بينما يسهل إقناع من هم على درجة متوسطة من تقدير الذات مقارنة مع من هم على درجة كبيرة أو قليلة من تقدير الذات.
- خصائص المصدر: وتشمل الخبرة والثقة والجاذبية، التي تحدد مصداقية المصدر وقدرته على إقناع الفرد لتغيير موقفه.
- خصائص الرسالة: تلعب طبيعة الرسالة دوراً هاماً في الإقناع لتغيير المواقف.

4 - المبادئ

❖ **تعريف المبدأ:** المبدأ لغة هو المكان الذي يتم فيه فعل البدء؛ فهو نقطة انطلاق الفعل. وللكلمة استعمال متعدد الدلالات؛ اسم، الجمع: مبادئ، المبدأ: مبدأ الشيء: أوّله ومادّته التي يتكوَّن منها، كالحروف مَبْدأ الكلام، المَبْدَأ: افتراض؛ مسلمة، ما يسلّم به لوضوحه، المبدأ: معتقد؛ قاعدة أخلاقيّة أو عقيدة. مبادئ اللغة أو الحساب ونحوهما: الأصول أو المعلومات الأولية، مبدأ القضية: أصلها، مبادِئ العلم أو الفنّ: قواعده الأساسيّة التي يقوم عليها ولا يخرج عنها.

❖ **تعريف المبدأ اصطلاحا:**

- المبدأ هو البعد القيمي للتفكير الداخلى الذي يسبق التصرف تجاه أمر ما، أو تكوين رأي تجاه أحداث ما، وهو المتحكم فى شخصية الإنسان.
- المبدأ هو الاعتقاد الراسخ الذي يحرك سلوك الانسان وفقا لمعتقداتة وثقافتة، لا يحيد عنه نتيجة اعتقاده الراسخ.

❖ **أهمية المبدأ:** المبادئ مسلمات، يتصرف الإنسان على أساسها تلقائياً، وهي مرتكز يقيم الإنسان من خلالها تصرفات الآخرين، وعلى أساسها تكون ردة فعله.

المبحث الخامس
المدرس والنقل الديداكتيكي

1- النقل الديداكتيكي والمتدخلون في المعرفة:

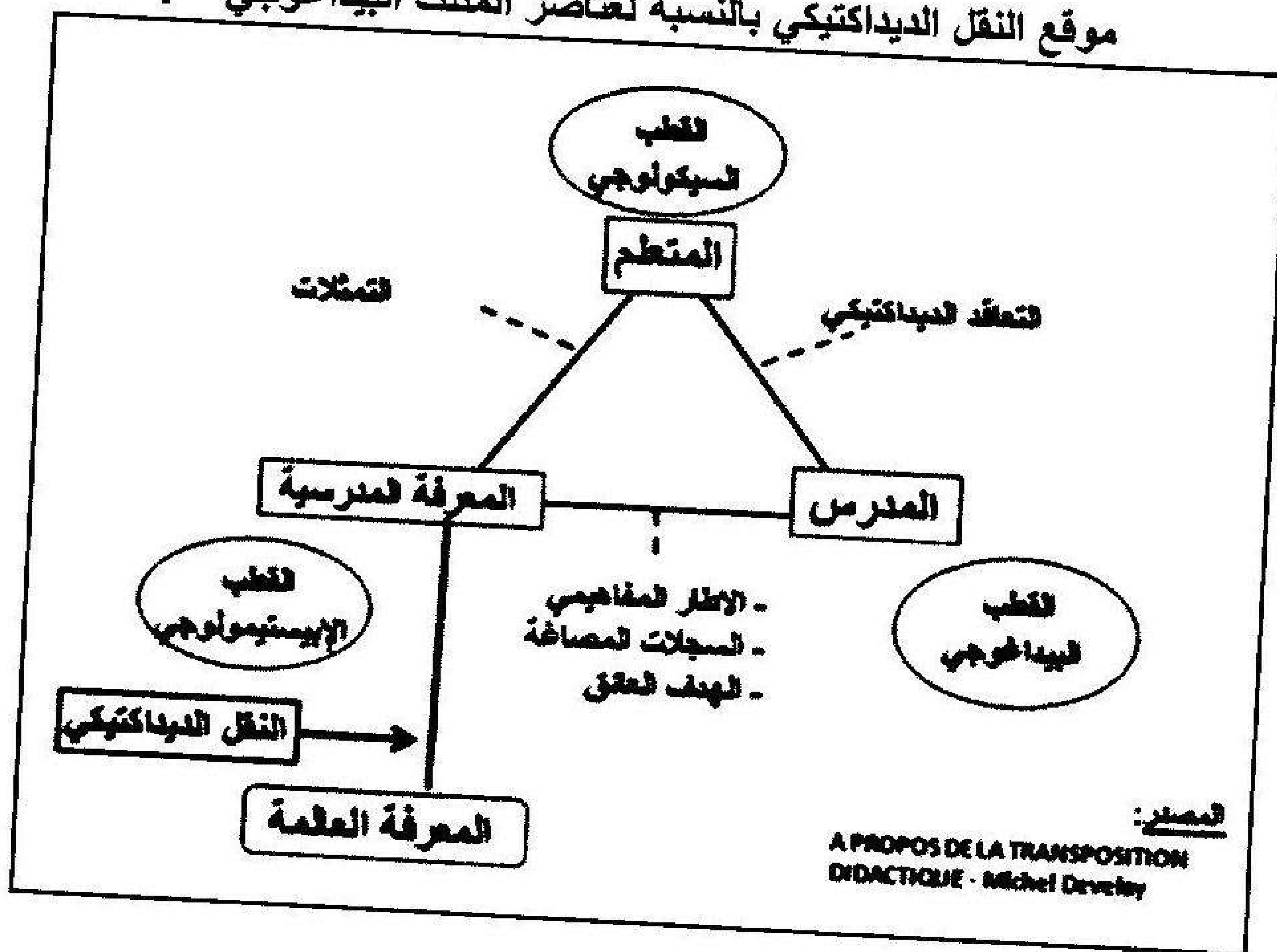
❖ **تعريف النقل الديداكتيكي:**

➢ يعرف Arsac Gilbert النقل الديداكتيكي ب: " التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم (Savoir Savant) عند تحويلها إلى معرفة تعليمية ".[149]

➢ أما Develay فيرى أن النقل الديداكتيكي[150] " عادة ما يهتم بالانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة المراد تدريسها دون اعتبار أن هذه الأخيرة يمكن أن ترتبط بعلاقات مع الممارسات الاجتماعية المرجعية".

➢ انطلاقا من التعريفين أعلاه، يمكن القول بأن النقل الديداكتيكي هو نشاط اختزالي، وعمل انتقائي يهدف تحويل المعرفة من مجالها العالم وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي حسب شروط ومقاييس خاصة مع مراعاة للتغيرات على مستوى الشكل والمضمون دلاليا وابستومولوجيا وسيكولوجيا.

موقع النقل الديداكتيكي بالنسبة لعناصر المثلث البيداغوجي[151]:



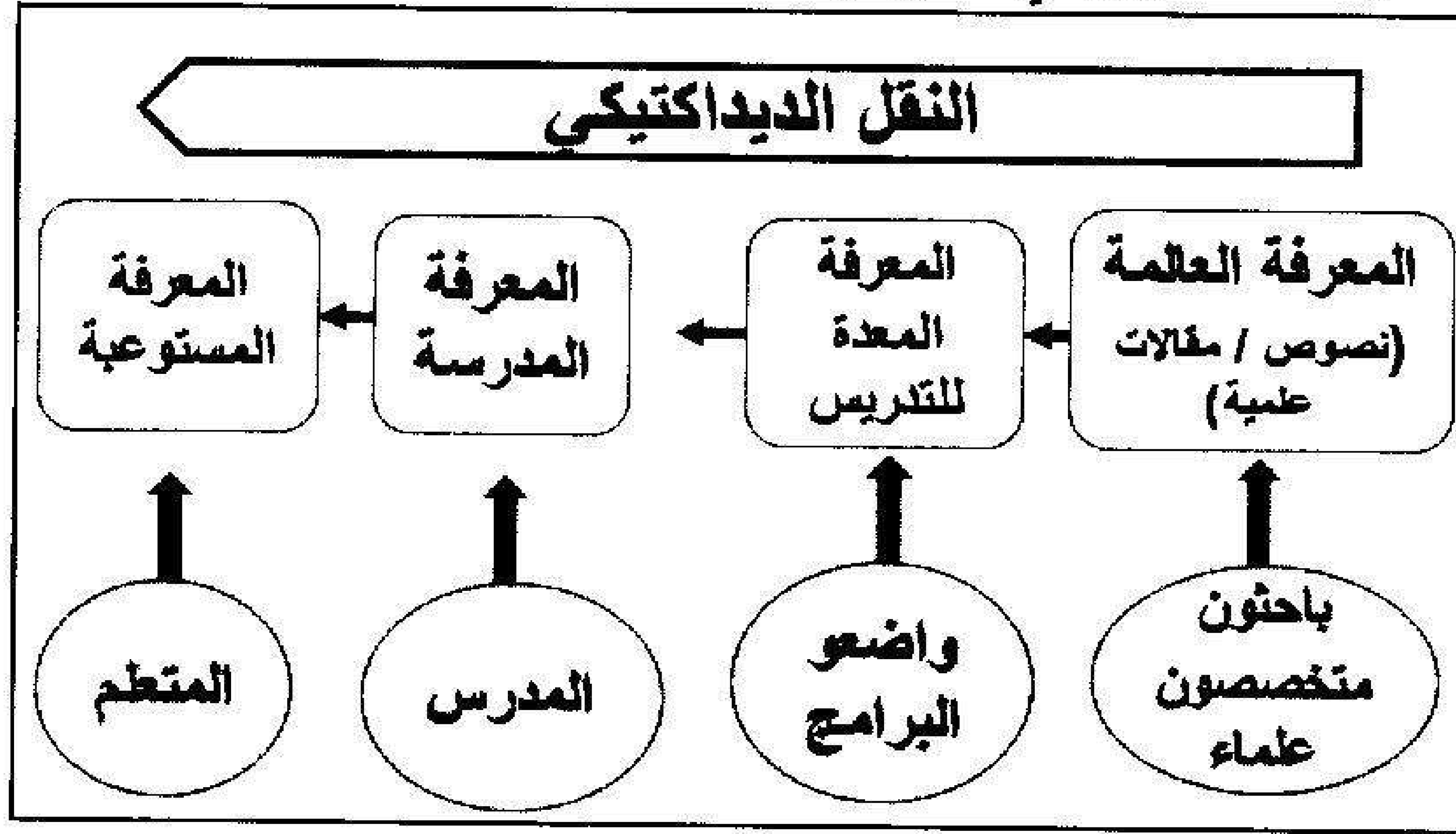
---

[149] - Arsac. Gilbert, la transposition en mathématiques, université de Lyon, 87/88, P3

[150] - Develay، Michel1992. De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire, ESF, Paris , P163 : .

[151] - Michel Develay1987 - A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE P: 120. http:ife.ens- lyon.fr publications/édition-éléctronique ASTER -.Datte de visite 25 - 4 -2016

❖ المتدخلون في المعرفة:



☜ **المعرفة العالمة:** هي معرفة علمية منتجة من طرف المختصين والباحثين ولا يمكن أن تمرر للمتعلمين على حالتها تلك، لأنها مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة يصعب تمثلها واستيعابهامن طرف التلميذ.

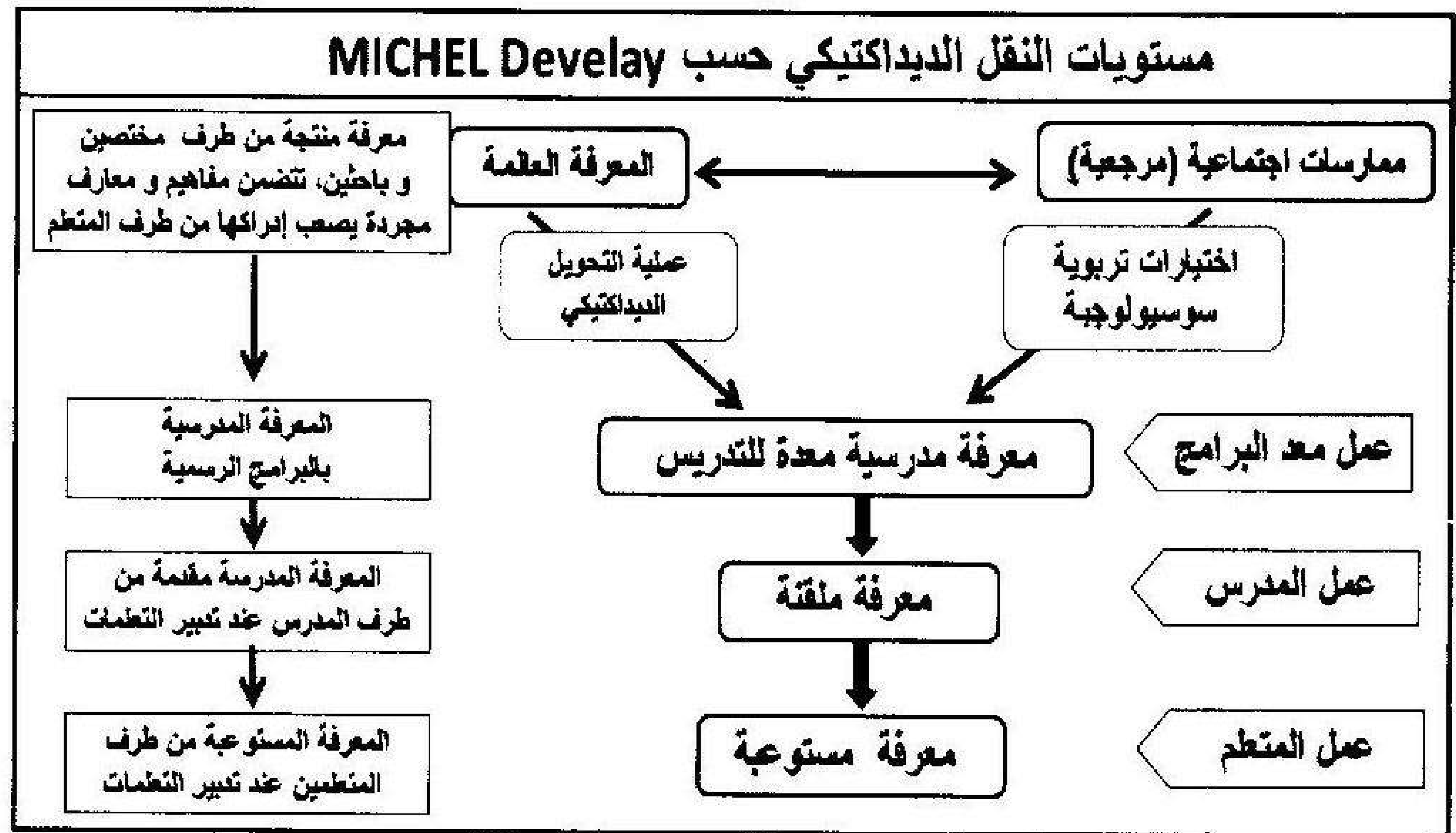
☜ **المعرفة المعدة للتدريس:** تتمثل في البرامج الرسمية المسطرة، ترد في الكتب المدرسية، إنها في مجملها مستقاة من المعرفة العالمة، لكنها تختلف عنها، ففي الوقت الذي تتميز فيه الأولى بالشساعة والانفتاح والوفاء للأغراض العلمية الصرفة، فإن الثانية محكومة بالانغلاق والانتقاء، خدمة لأهداف مشروع مجتمعي تربوي، يرسم معالمه منطوق التوجيهات التربوية الرسمية، والمداخل البيداغوجية والقيمية النظرية للمناهج التعليمية.

☜ **المعرفة المدرسة:** تتمثل فيما يقدمه المدرس للمتعلمين خلال ارساءه للمعارف. ورغم علاقة الاحتواء والتضمن القائمة بين المعرفة المعدة للتدريس والمعرفة المدرسة، فإن هذه الأخيرة تظل متسمة بخصوصيات الأجواء التربوية التي تمارس فيها، وبرؤية الفاعلين التربويين، وتنوع أساليبهم ووسائلهم وطرقهم في التدريس بحكم أن الواقعة التعليمية التعلمية هي واقعة فريدة في الزمن والمكان، تختلف من حصة لأخرى، لا يمكن استنساخها أو اجترارها، ولو تعلق الأمر بنفس المدرس ونفس المتعلمين.

☜ **المعرفة المستوعبة:** تتمثل في المعرفة التي يستوعبها المتعلمون، وهي تختلف من متعلم لآخر تبعا للفوارق الموجودة بين المتعلمين سواء على مستوى الفهم والاستيعاب أو على مستوى الانجاز. إن المعرفة المستوعبة تتحقق لدى المتعلم عبر النشاط الدائم والمستمر الذي يقوم به لمواجهة التغييرات والمشكلات التي يطرحها المحيط الخارجي وإعادة التوازن معه.

2 - مستويات النقل الديداكتيكي ومقتضياته:

❖ **مستويات النقل الديداكتيكي**: قدم MICHEL develay مستويات النقل الديداكتيكي، ووضعها في سياق ترسيمة على الصيغة الآتية[152]:



شروح على هامش الخطاطة:

➢ **في مستوى أول**: ينطلق النقل الديداكتيكي من مكونين هما:

☜ مكون المعرفة العالمة: ينتجها ذوو الاختصاص، كالمؤرخ بالنسبة لمادة التاريخ أو الباحث الجغرافي أو عالم الإحصاء بالنسبة للجغرافي، هذا المكون يشكل مرجعية لتحديد الاختيارات على مستوى المعرفة Le savoir.

☜ مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع، تشكل مرجعية ترتبط بعادات وقيم المجتمع سواء في بعده المحلي أو الخارجي؛ مثلا قيم العقيدة الإسلامية، أوالهوية الحضارية كقيم الأصالة والمعاصرة، وقيم المواطنة والديمقراطية، وقيم حقوق الإنسان في بعدها الكوني.

➢ **في مستوى ثاني**: مستوى عمل معد المنهاج والبرنامج الدراسي لانتاج معرفة معدة للتدريس.

ينطلق معد المنهاج الدراسي من مكون الممارسات الاجتماعية السائدة بالمجتمع ليعتمدها كمرجعية، لتحديد الاختيارات السوسيولوجية والتوجهات التربوية الناظمة للمنهاج ، فيما ينطلق من المعرفة العالمة للقيام بعملية تحويل ديداكتيكي لها لجعلها معرفة معدة للتدريس Didactisation ترد بالمقررات الدراسية مشبعة بالمرجعيات السابقة الذكر،

[152] - Michel Develay1995, Savoirs Scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF éditeur,. p27

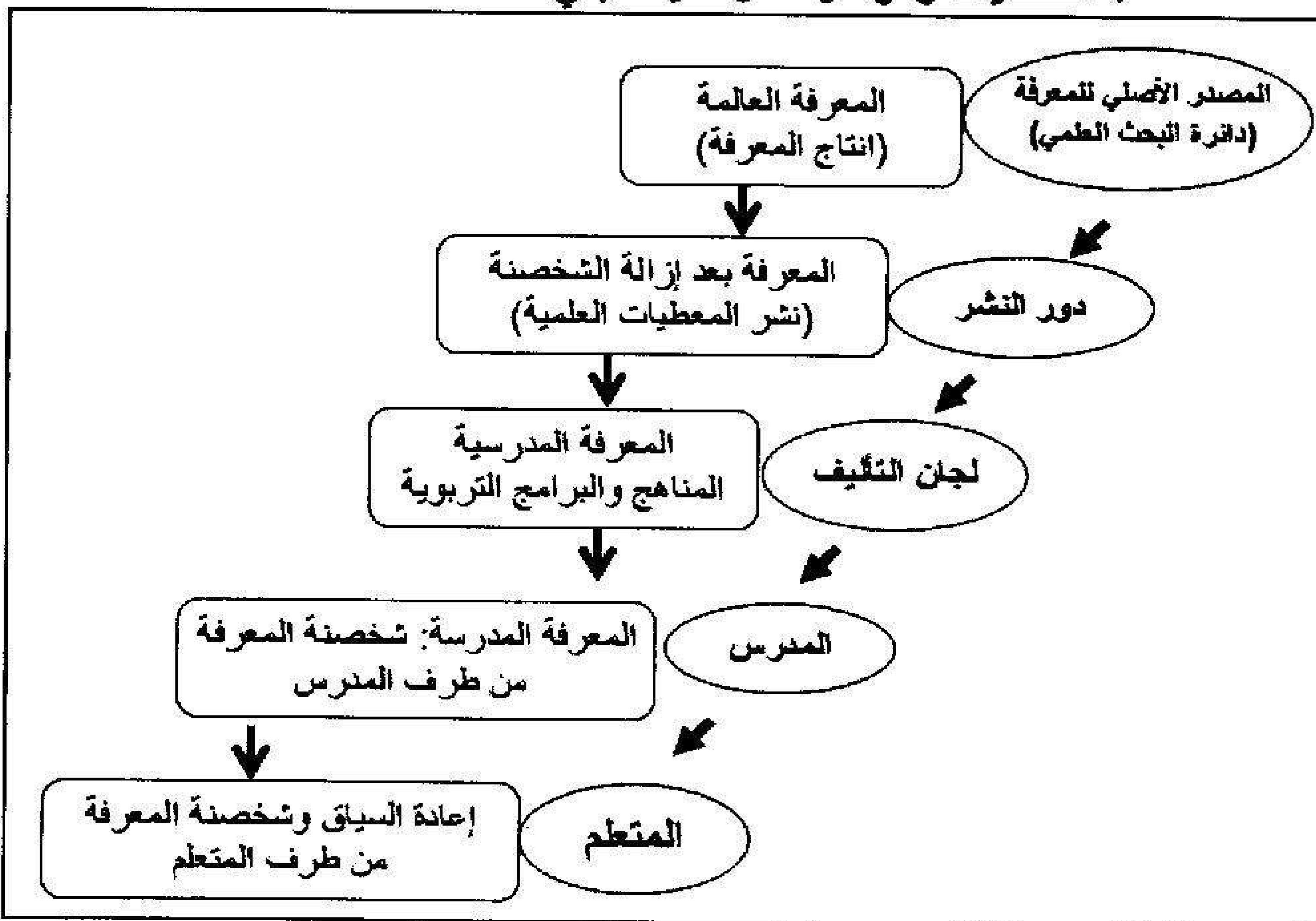
ويحضر في هذا المستوى عمل الديداكتيكي الذي يعمل على إزالة الطابع الشخصي عن المعرفة العالمة و فصلها عن سياقات إنتاجها، وعلى تنزيل الاختيارات البيداغوجية والإبيستيمولوجية والاجتماعية والقيمية داخل البرنامج الدراسي ، وبرمجة ذلك في مقاطع دراسية داخل الوحدات الدراسية التي تشكل البرامج الرسمية.

➢ **في مستوى ثالث**: مستوى المعرفة المدرسة. يعمد المدرس، على تكييف المعرفة المدرسية الواردة في البرنامج الدراسي مع خصوصيات جماعة المتعلمين بالقسم الدراسي، ومستواهم الادراكي، ويقتضي ذلك مراعاة عدة ضوابط سواء لحظة تخطيط التعلمات أو تدبيرها.

➢ **في مستوى رابع**: مستوى المعرفة المستوعبة من طرف المتعلمين.

يقوم المتعلم، بدوره بعملية نقل ديداكتيكي، حين استيعابه وبنائه للحقائق والأحداث والمفاهيم والتعميمات، في علاقة بقدراته الشخصية على الفهم والاستيعاب والتحصيل.

❖ **مقتضيات ومراحل النقل الديداكتيكي**



تتسم المعرفة العالمة بالتعقيد والتطور، وهي نتاج بحث خلال فترة معينة داخل مجال محدد ويترتب عن إخضاعها للنقل الديداكتيكي عدة تبعات تتمظهر في التغير الذي يطرأ عليها، وهي:

➢ إزالة الشخصنة Une dépersonnalisation du savoir: أي تجريد المعرفة من الرواسب الذاتية للمؤلف باعتباره مصدرا أصليا للمعرفة. هذه المرحلة تقتضي حذف التعليلات الشخصية الذاتية والخلفيات النظرية والأخطاء والمسالك المتعرجة والطويلة".

15 فضلا عن استبعاد الترددات والعوائق الابستمولوجية والحوافز الشخصية المرتبطة بالباحث أو المجتمع.

➢ إزالة بلورة المعرفة: Une désynchrétisation du savoir تتسم المعرفة العلمية بالتكامل و النسقية، و ينتج عن تجزينها وتفكيكها بغرض تحويلها إلى معرفة مدرسية تشويه لها، مما يؤثر على فهمها في شموليتها، وهذا ما يعاب على المواد الدراسية.[154]

➢ إزالة سياق المعرفة وتجريدها من سياقها Décontextualisation du savoir : تتمثل في تعديل القانون الابستمولوجي للمعرفة العالمة، وفي سيرورتها الداخلية.[155]

➢ التبرمج Une programmabilité dans l'acquisition du savoir: يقتضي بناء مقرر دراسي أو تدريسه مراعاة ملائمة المعرفة للمرحلة العمرية والمستوى الادراكي للمتعلمين[156].

3 - المبادئ والشروط الناظمة لعمل المدرس الناظمة للنقل الديداكتيكي:

❖ تتحكم في النقل الديداكتيكي عدة مبادئ وشروط، منها:

▪ **اليقظة الديداكتيكية:** ضرورة التحلي بالموضوعية التي تحتم الحرص على الفصل بين موضوع المعرفة المدرسية والقناعات والمواقف والميولات الشخصية، سواء تعلق الأمر بالديداكتيكي الذي يقوم بعملية النقل والتأليف المدرسي، أو بالمدرس الذي يقود فعل التعليم والتعلم.

▪ **خاصية الصدق:** يقتضي النقل الديداكتيكي تحويلا فعليا للمعرفة الاصلية، بحيث تبتعد عن حالتها الخام، لتصبح مادة مدرسية تخضع لمرجعيات تربوية في مرحلة أولى، ثم إلى معرفة مدرسية تخضع لاختيارات المدرس باعتباره ممارسا لفعل النقل والتعليم.

إن النقل الديداكتيكي منظورا إليه من هذه الزاوية، لا يمر دون أن يدخل تغييرات على المعرفة الأصلية، بحيث تخضع هذه الأخيرة إلى" إعادة هيكلة (بنينة) قد تفضي إلى مخاطر إدخال تعديلات على مدلولها، لتصير معرفة مغايرة ومتميزة عن المعرفة المقترحة فعليا للتدريس[157] ـ لذا تعين على المدرس الحرص على ألا يسقط في الابتذال، بل عليه التحلي بالصدق والتمسك بمقتضيات الامانة العلمية التي تفرضها عليه المعرفة العلمية بعيدا عن كل تحوير في معانيها.

▪ **التقيد بالبرمجة التدريجية:** يتم برمجة المعرفة المدرسية في ظل مستويات النقل الديداكتيكي في وحدات ومقاطع متدرجة، تراعي تقطيعا زمنيا معينا، وتقسيما خاصا بالبنية

---

[153] -Yves CHEVALLARD1985. La transposition didactique ‹La Pensée Sauvage. - Grenoble p 20

[154] - نفس المرجع أعلاه، ص 20

[155] - Michel Develay- A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE - p 123

[156] - Yves CHEVALLARD. La transposition didactique. cf.. Op. Cit. p. 57

[157] - Rudolf Bkouche, "Les déraisons de la Raison", Quadratures, n°17, juillet-août-septembre 1997 "De la culture scientifique", Clés à venir, Editions CRDP de Lorraine, n°15, novembre 1997.

الداخلية للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم غالبا ما يراعي الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة.

❖ قواعد ناظمة لعمل المدرس عند القيام بالنقل الديداكتيكي:

إن تعامل المدرس مع معرفة عالمة، وإعادة صياغتها لإضفاء الطابع المدرسي عليها، يقتضي منه تعاملا خاصا، سواء لحظة تحضير الموارد، أو عند تدبير التعلمات.

ففي أحيان كثيرة يجد المدرس نفسه، عند ممارسته للنقل الديداكتيكي بمادة التاريخ أو الجغرافيا، في وضعية تصور وإنتاج دعامات ديداكتيكية تاريخية أو جغرافية، حاملة لمعرفة بغرض استثمارها في بناء التعلمات، مما يموقعه في خانة المنتج للمعرفة المدرسية، وبالتالي يتعين مراعاة عدة قواعد تساعده على النجاح في أداءه، منها:

- الحرص على ملاءمة المعرفة المنتجة للمستوى الإدراكي للمتعلم، سواء تعلق الأمر بموارد معرفية محضرة لغرض التلقين، أو معارف خام منزلة بوثائق ودعامات.
- الحرص على خدمة الوثائق المعرفية المنتجة/ المهيأة أو المختارة لأهداف التعلم.
- الحرص على الالتزام بالترجمة الأمينة للمتن المعرفي، عند تصور وإنتاج دعامة ديداكتيكية.
- اختيار الدعامة الديداكتيكية الأنسب لتمثيل المعرفة في ضوء بنية المعرفة العالمة.
- مراعاة عناصر الدقة والجمالية والمقروئية وحسن الرسم للدعامة الديداكتيكية الحاملة للمعرفة المدرسية.

ملف:
النقل الديداكتيكي وتصور وانتاج دعامة ديداكتيكية

تقديم: ينفتح المدرس، في إطار تفعيل النقل الديداكتيكي، على معرفة عالمة موجودة بمصادر ومراجع تاريخية أو جغرافية ، بعيدا عن الكتاب المدرسي المقرر، وهي معرفة خام تنتفي فيها خصائص المعرفة المدرسية، وبالتالي يتعين تحويلها إلى معرفة مدرسية.

وبحكم أن المعرفة المدرسية المعتمدة في التدريس في ظل الكفايات، ترد داخل دعامات ديداكتيكية؛ من خرائط ومبيانات وصور وخطاطات... فإن الأمر يقتضي من المدرس إدخال تعديلات على المعرفة الأكاديمية لتحويلها إلى دعامة ديداكتيكية.

1- منطلقات وخطوات تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية

إن عملية تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية انطلاقا من معرفة عالمة، هي إحدى الآليات التي يمكن للمدرس اعتمادها لتفعيل النقل الديداكتيكي عند تحضير الدرس، هذا النشاط يتيح للمدرس إمكانات بدون حدود، من أجل انتاج دعامات ديداكتيكية متنوعة، قابلة للاستثمار جنب الدعامات الموجودة بالكتب المدرسية، أو بديلا عنها.

لكن الصعوبة التي قد تعترضه هي اختيار الدعامة المناسبة لهيكلة المتن المعرفي، هل الخطاطة أم الخط الزمني؟ وفي حالة معطيات إحصائية، أي مبيان يناسبها؟

إن تجاوز هذه الصعوبات تقتضي الإلمام بعدة منطلقات وخطوات تيسر عمل المدرس عند تهييئه للدعامات، وهناك عدة حالات:

- حالة الانطلاق من متن معرفي من أحد المصادر أو المراجع التاريخية أو الجغرافية، لتحويله إلى دعامة، يقتضي الأمر:

أولا - تحليل المحتوى المعرفي،عبرقراءة متأنية للمتن (المعرفة العالمة) وتفكيكه استنادا إلى عدة مؤشرات منها: القضايا المركزية والفرعية بالمتن، والأفعال التي تبتدئ بها الأفكارأوالجمل، والروابط المنطقية داخل المتن (لكن، ثم، واوالعطف، رغم ذلك، إلا، أو) وكذا أدوات الوقف بين الجمل (النقطة، الفاصلة...)

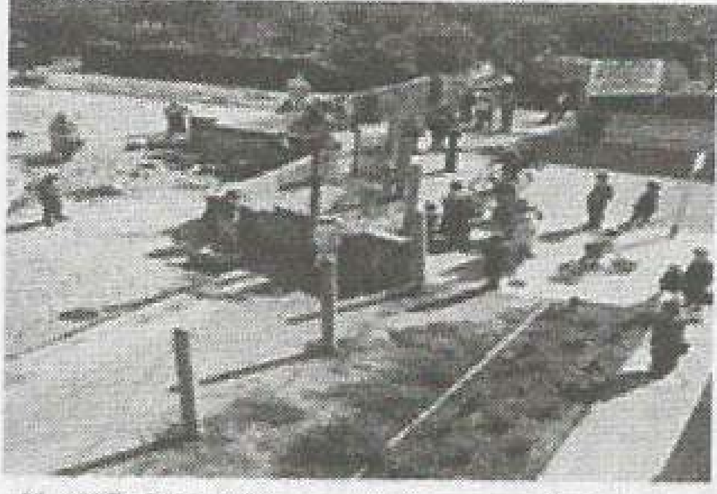
ثانيا - اختيار الدعامة الأنسب لتمثيل المتن في ضوء بنية المعرفة المفككة ورسمها:

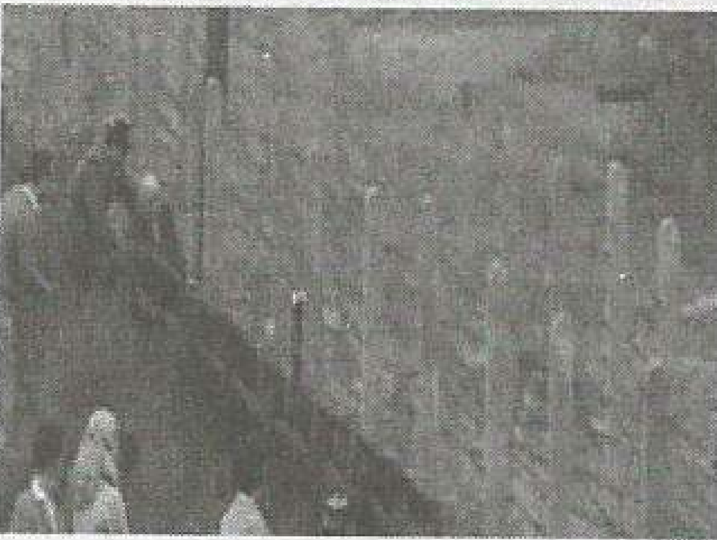
- في حالة المعطيات الإحصائية: يمكن تقديمها داخل جدول إحصائي بعد تبسيطها وجعلها في المستوى الإدراكي للمتعلمين، كما يمكن تحويلها إلى مبيان، وفي هذه الحالة تعين اختيار المبيان المناسب في ضوء الميزة الاحصائية الموجودة بالجدول، ويمكن في هذا الإطار الاستعانة بالحاسوب لرسم المبيان والحصول على منتوج عالي الجودة، ، يعرضه على المتعلمين باستعمال تكنولوجيا المعلومات.
- في حالة الخريطة: يمكن الاستعانة بأدوات الرسم التي يوفرها الحاسوب ، وبرامج خاصة تعديل الوثائق كبرنامج " بانت" «Paint» لادخال تعديلات على الخريطة.

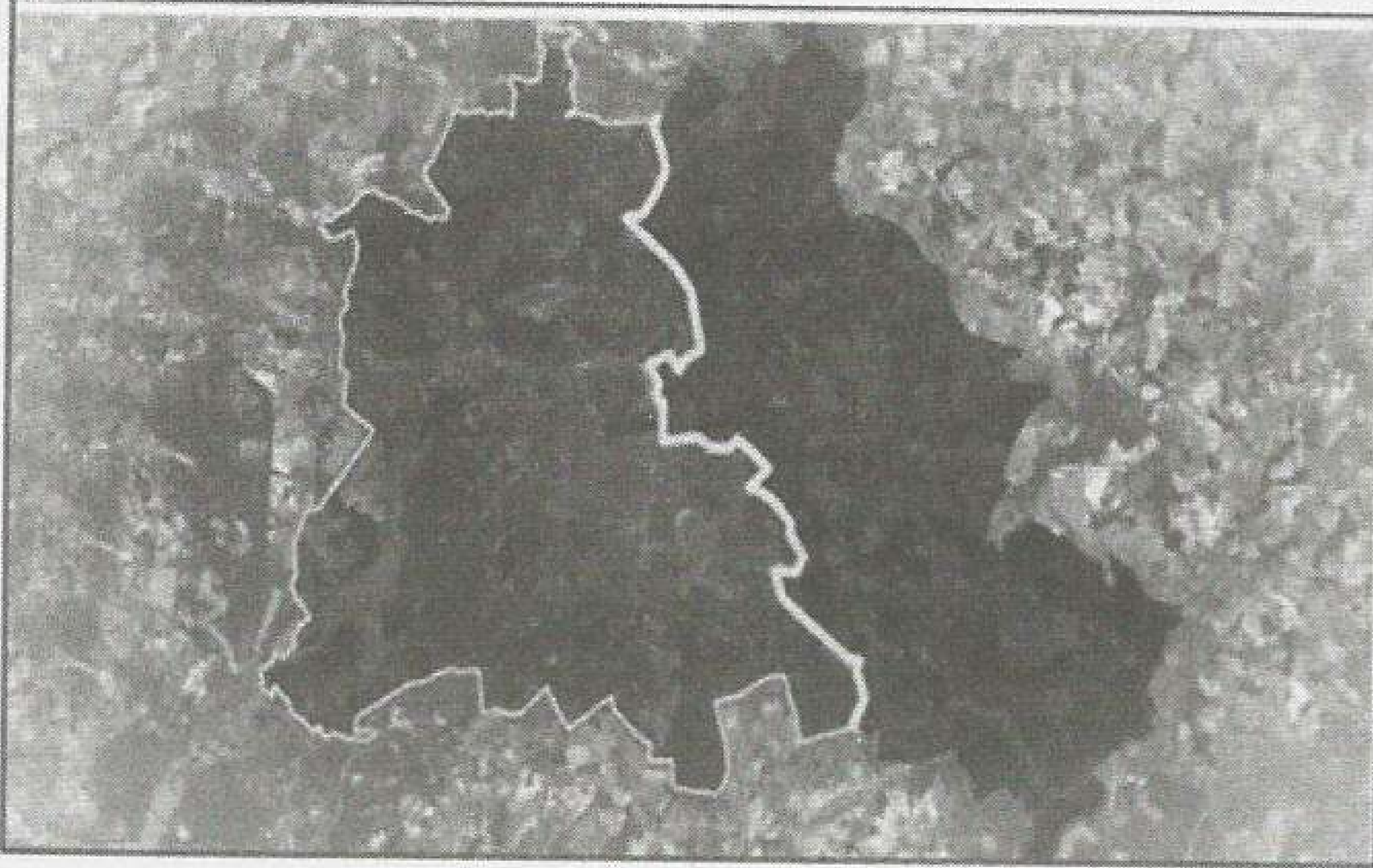
▪ في حالة وسائل التعبير المصورة كأشرطة الفيديو: يمكن الحصول على أشرطة فيديو من شبكة الانترنيت، أو تصويرها بكاميرا خاصة، ثم معالجتها معلوماتيا بانتقاء مقاطع فيديو أو تركيب مقاطع أخرى، باستعمال أحد البرانم الخاصة بذلك مثل برنام موفي ميكر Movie maker.

2 - أمثلة عن تصور وانتاج دعامة ديداكتيكية:

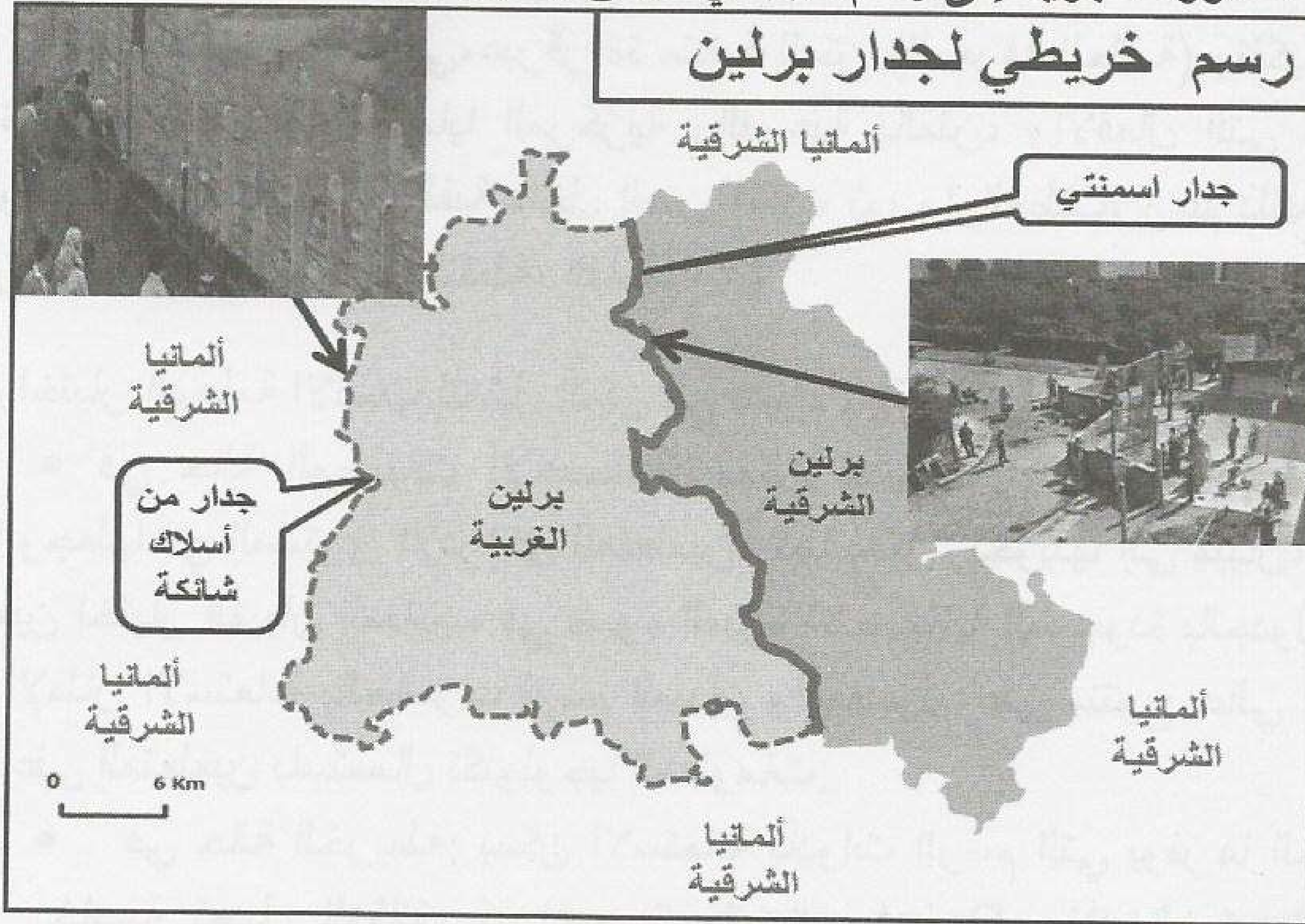
☐ **المثال الأول:** تصور وانتاج رسم خريطي انطلاقا من صورة جوية تهم مدينة برلين المقسمة وصورتان فوتوغرافيتان عن جدار برلين، محصل عليها من شبكة الأنترنيت :







تم تحويل الصورة الجوية إلى رسم خريطي مرفق بصورتين:



☐ **المثال الثاني:** تصور وانتاج خطاطة مرفقة بمبيان انطلاقا من فقرة

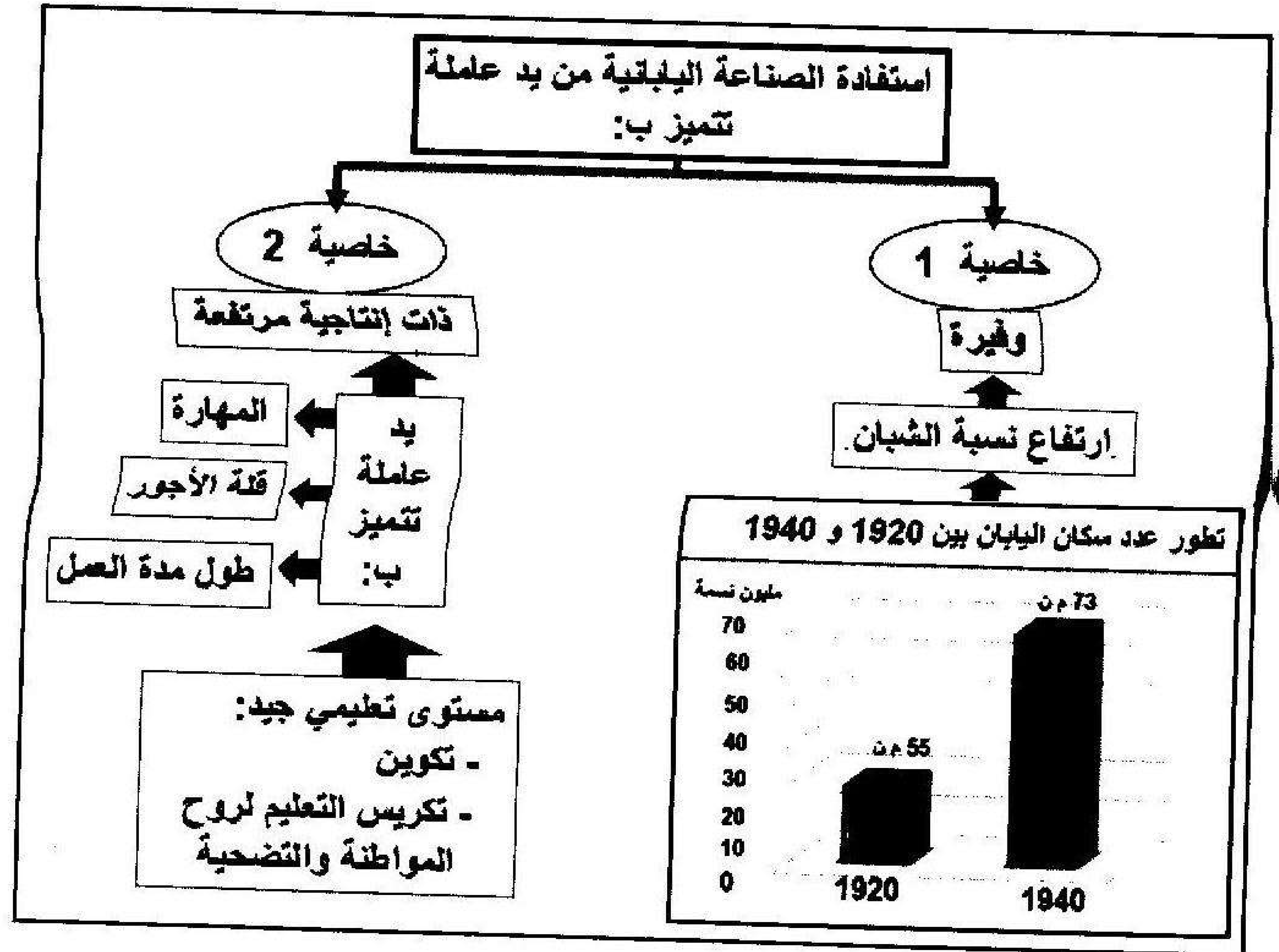
فقرة حول الصناعة اليابانية:

استفادت الصناعة اليابانية من وفرة اليد العاملة وقلة تكاليفها، فقد عرفت اليابان نموا ديمغرافيا كبيرا منذ 1868؛ إذ انتقل عدد السكان من 55 مليون نسمة سنة 1920 إلى 73 مليون نسمة سنة 1940، ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة التزايد الطبيعي ، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الشبان.

وهكذا فإن توفر اليابان على ساكنة شابة ذات مستوى تعليمي مرتفع، شكل أحد العوامل التي ساهمت في النهضة الكبرى للصناعة اليابانية.

كما استفادت الصناعة اليابانية من مهارة اليد العاملة بفعل تكوينها الجيد، وإخلاصها في العمل لدور التعليم في تكريس روح المواطنة وحب الوطن والتضحية من أجله، وقلة أجورها مقارنة بأجور العمال في البلدان الغربية، بالاضافة إلى ما تميز به اليابانيون من طول مدة العمل الأسبوعي وارتفاع الانتاجية في القطاع الصناعي.

المتن أعلاه يمكن استثماره كنص أو تحويله إلى دعامة على شكل خطاطة مرفقة بمبيان:



❑ **المثال الثالث:** تصور وانتاج خط زمني انطلاقا من فقرة

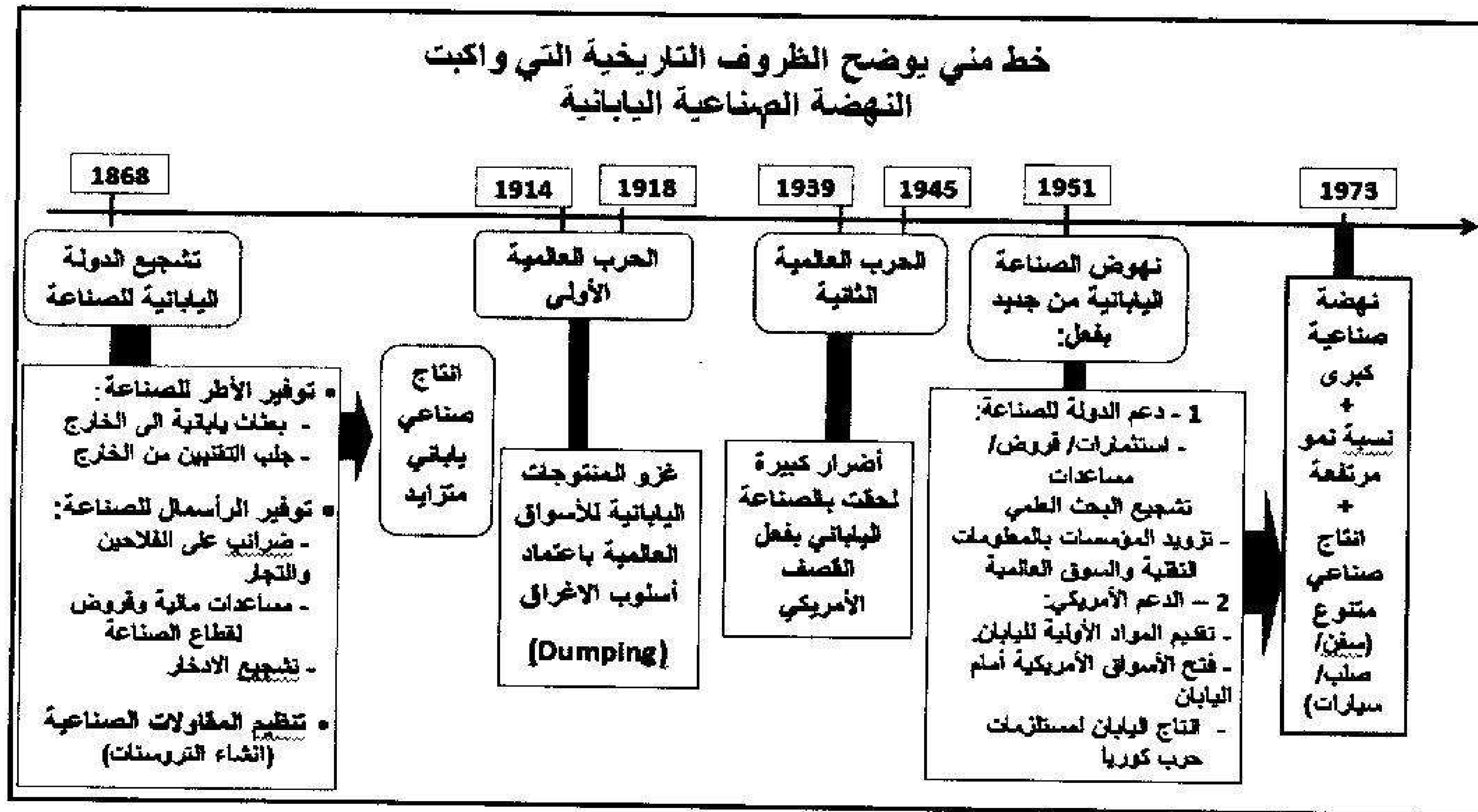
فقرة حول دور الظروف التاريخية في النهضة الصناعية الكبرى لليابان:

شجعت الدولة منذ عصر الميجي (1868) القطاع الصناعي؛ إذ أرسلت البعثات الدراسية إلى أوربا، وجلبت المهندسين والتقنيين الأجانب، وسهرت على إقامة طرق مواصلات حديثة، ووفرت الرأسمال اللازم للنشاط الصناعي بفرض ضرائب على أسر كبار الفلاحين والتجار، وأهم هذه الأسر "ميتسوي" "وميتسوبيشي" و"سوميطومو"، التي كونت تروستات يابانية عرفت بالزايباتسو. كما استفادت الصناعة من أهمية الادخار الذي حققته الأسر اليابانية؛ وهكذا أصبح بإمكان اليابان غزو الأسواق العالمية منذ1914.

ورغم الأضرارالتي لحقت الصناعة اليابانية اثناء الحرب العالمية الثانية، جراء تدمير بنيتها الصناعية بفعل القصف الأمريكي، فإنها استطاعت النهوض من جديد سنة1951 بفعل تدخل الدولة التي عملت على تنظيم النشاط الصناعي والنهوض به بواسطة" وزارة الصناعة والتجارة الخارجية"، وقد تولى هذا الجهاز تحديد الخطوط الكبرى لسياسة التصنيع عن طريق الاستثمارات وتقديم القروض والمساعدات، وتشجيع البحث العلمي، وتزويد المؤسسات الصناعية بالمعلومات حول التقنيات الصناعية الحديثة وأوضاع السوق العالمية، كما استفادت الصناعة خلال هذه الفترة من الدعم الأمريكي الذي تمثل في تقديم المواد الأولية، وتشجيع الصناعات اللازمة لحرب كوريا، وفتح السوق الأمريكية في وجه المنتجات الصناعية اليابانية، فاسترجعت التروستات اليابانية قوتها واصبح كل منها يراقب قسما كبيرا من الصناعات.

وهكذا عرفت الصناعة اليابانية بين 1951 و1973 " نهضة كبرى" تميزت بنسب نمو مرتفعة بلغت في المعدل 10%. وارتكزت هذه النهضة على صناعة الصلب وبناء السفن ليشمل هذا التطور الصناعات التجهيزية الاخرى والصناعة الاستهلاكية.

تم تحويل المتن أعلاه إلى خط زمني



❑ **المثال الرابع:** تصور وانتاج مبيان مرفق بمعرفة انطلاقا من جدول وفقرة:

5-2 - القواعد التي تحكم استعمال السبورة لحظة استثمار الخلاصات المدونة بها:

▪ **القاعدة الأولى**: استثمار ما دون على السبورة من تصميم مفصل لحث المتعلمين على انجاز المطلوب في نشاط تركيب التعلمات استنادا الى المقولة الناظمة لهذا النشاط.

▪ **القاعدة الثانية**: مساعدة المتعلمين على استثمار ما دون على السبورة لتركيب التعلمات.

<u>ملحوظة</u>: الحرص على مسح ما تم تدوينه على السبورة عند انتهاء الحصة أو الدوام المدرسي اليومي للمدرس، لترك السبورة نظيفة للأستاذ الموالي. ويكون مسح السبورة من أعلى في اتجاه الأسفل، حتى لا تنتشر رقائق الطباشير فتضر بالمدرس والمتعلمين.

ثالثا - حوامل المعرفة الممكن اعتمادها لتدوين المعلومات على السبورة:

تتنوع حوامل المعرفة التي يمكن للمدرس اعتمادها لتدوين المعلومات على السبورة، وبالتالي فبإمكانه اختيار النوع المناسب تبعا لبنية المعرفة ، ومن هذه الحوامل:

▪ أسلوب التصميم المقالي (التبويب العمودي): يقوم على كتابة مقال، باستخدام الترقيم المناسب للفقرات الرئيسية والفرعية، واستخدام التسطير والألوان لإبراز التصميم.

▪ أسلوب الرسوم التوضيحية (الخطاطات): يقوم على رسم خطاطات وتدوين المعارف المستخرجة من الدعامات الواردة بالنشاط بها.

▪ أسلوب الجداول: يعتمد أسلوب أخذ النقط على رسم جدول حامل للمعرفة المستخرجة من الدعامات الديداكتيكية، والتدوين به بشكل متدرج مواكب لعملية استثمار الدعامات ...

▪ الأسلوب الخرائطي: يهيئ الأستاذ خريطته الصماء، ويكلف المتعلم بإعداد إطار الخريطة المعنية كنشاط لاصفي قبلي، توطن المعطيات المستهدفة على خريطة الأستاذ بالتدريج موازاة الشرح. يعبئ التلميذ الخريطة موازاة مع انجاز الأستاذ. تستعمل في التوطين الرموز المتعارف عليها (انظر ملف: تقنية أخذ النقط)

السياق الثاني:
تدبير فضاء التعلم (الفصل الدراسي)

تقديم:

❖ يكتسي التواصل التربوي، أهمية بالغة، في نجاح التعلمات داخل الفصل الدراسي، وتتنوع تمظهرات هذا التواصل، ومنها التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتواصل التموضعي، الذي له ارتباط بتدبير المجال داخل الفصل الدراسي. ويكتسي هذا الجانب أهمية متزايدة بفضاء التعلم بالمدرسة المغربية، من جهة في ظل حث التوجيهات التربوية على تنويع طرائق التنشيط التي تقتضي كل طريقة منها تدبيرا خاصا للمجال، ومن جهة اخرى في ظل المشاكل المتزايدة التي تطفو ببيئة الفصل الدراسي، ومنها: ظاهرة الاكتضاض، وعدم انضباط بعض المتعلمين، وغياب الحافزية لدى البعض الآخر، وضعف مستوى الانتباه والفشل الدراسي...

❖ يتضمن هذا المبحث شقين:

▪ <u>شق نظري:</u> يعرف ببنيات الفصل، واليات التواصل التموضعي، والقواعد التي تحكم تدبير المدرس فضاء التعلم سواء تعلق الامر بمجال الفصل الدراسي، أو ببيئة الفصل الدراسي باعتبارها بيئة سوسيو عاطفية (مجتمع مصغر).

▪ <u>شق ميداني:</u> دراسة ميدانية، تعبرعن أراء المتعلمين حول أهمية اليات تدبير فضاء الفصل الدراسي في عملية التواصل، انطلاقا من بحث ميداني استند على عينة من المتعلمين تم استجوابهم حول عناصر الموضوع، وتتكون هذه العينة من تلاميذ السنة الثالثة إعدادي وعددهم 50 تلميذا، بالثانوية الإعدادية الزيتون، التي تتواجد بجماعة سكورة بإقليم ورززات، ويبلغ عدد التلاميذ بالمؤسسة 1200 تلميذ منهم حولي 345 تلميذ في السنة الثالثة.



أولا - تعريف فضاء التعلم: بنيات الفصل الدراسي.

الفصل الدراسي بيئة مادية وسوسيو نفسية (مجتمع مصغر)، يعيش فيها الأستاذ صحبة المتعلمين، خلال كل حصة دراسية، مما يطرح مسألة التفاعل بين هذه العناصر .وتتفاعل في بيئة الفصل ظروف نفسية واجتماعية (المتعلمون والمدرس) مع بيئة مادية (مكونات المجال)



- البيئة المادية: تتكون من العناصر والشروط التي تتوفر داخل حجرة الدرس، وتضم بناء الفصل، مساحته، تنظيم الطاولات، لون الفصل، تهويته، إنارته، سهولة الحركة داخله.
- البيئة السوسيونفسية: القسم الدراسي عبارة عن تركيبة من المتعلمين، يشكلون مجتمعا مصغرا يتفاعل فيه كل طرف بسماته وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة مع الاخرين

1 - البيئة المادية (الحيز المكاني بالفصل الدراسي L'espace):

يتكون الفصل الدراسي من حيز مكاني له أبعاد هي: الطول: 8 أمتار، العرض: 7 أمتار، العلو: 3 أمتار. ويحتوي على تجهيزات يخضع ترتيبها بحجرة الدرس لاعتبارات بيداغوجية، وبنوع المهام التعليمية التعلمية، وكذا بعدد المتعلمين، وبنوع طرائق التنشيط وتقنياته، فهندسة الفصل الدراسي تتغير تبعا لتغير الأنشطة المراد إنجازها من طرف الأستاذ، يمكن الإشارة إلى ثلاث بنيات رئيسية لتنظيم الفصل الدراسي، وهي:

❖ **البنية الكلاسيكية** :هي الأكثر شيوعا في المدرسة المغربية، تنظم فيها طاولات جلوس المتعلمين على شكل صفوف داخل قاعة الدرس ، فالمتعلمون ينظرون في ظلها إلى المدرس الذي يتخذ من موضع السبورة نقطة تموقعه في غالب الأحيان ، ومن سلبيات هذه البنية؛ صعوبة المشاهدة بالنسبة للتلاميذ الجالسين في الصفوف الخلفية (قصار القامة)، وهذا يحرمهم من فرصة المشاركة ، واختباء بعض المتعلمين (الماكرين) في الخلف للتشويش، دون اغفال التمثل الخاطئ أن كل من يجلس في الخلف فهو غير مبالي.

❖ **البنية على شكلU** : ترتب الطاولات على شكل مستطيل مفتوح من أحد جوانبه، يتميز هذا الفضاء بانفتاحه النسبي، وتحقيق التواصل الفعال الإيجابي بين المدرس والمتعلمين، كما يتسم هذا الفضاء ببعده الحميمي في تقريب المسافات بين المتعلمين أفقيا أو عموديا، وتكون السبورة الأمامية بارزة وواضحة لكل المتعلمين الذين يتتبعون الدرس. وتعتبر هذه الطريقة عملية ناجحة في حالة كان عدد التلاميذ قليلا، وفي ممارسة بعض الأنشطة كحلقة النقاش والعرض، وتسمح للأستاذ بالسيطرة المحكمة على دواليب القسم.[267]

❖ **البنية على شكل مجموعات صغيرة:** من أبرز البنيات على مستوى المردودية خصوصا بالنسبة للجانب التواصلي، تعتمد في مؤسسات التعليم الأولي وكذلك بالنسبة للدروس التطبيقية في مختلف المستويات. تمكن التلاميذ من التواصل والتبادل المعرفي داخل مجموعات

---

[267] - جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، طبعة أولى 2015. ص ص 78-79



▪ البيئة المادية: تتكون من العناصر والشروط التي تتوفر داخل حجرة الدرس، وتضم بناء الفصل، مساحته، تنظيم الطاولات، لون الفصل، تهويته، إنارته، سهولة الحركة داخله.

▪ البيئة السوسيونفسية: القسم الدراسي عبارة عن تركيبة من المتعلمين، يشكلون مجتمعا مصغرا يتفاعل فيه كل طرف بسماته وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة مع الاخرين

1 - البيئة المادية (الحيز المكاني بالفصل الدراسي L'espace):

يتكون الفصل الدراسي من حيز مكاني له أبعاد هي: الطول: 8 أمتار، العرض: 7 أمتار، العلو: 3 أمتار. ويحتوي على تجهيزات يخضع ترتيبها بحجرة الدرس لاعتبارات بيداغوجية، وبنوع المهام التعليمية التعلمية، وكذا بعدد المتعلمين، وبنوع طرائق التنشيط وتقنياته، فهندسة الفصل الدراسي تتغير تبعا لتغير الأنشطة المراد إنجازها من طرف الأستاذ، يمكن الإشارة إلى ثلاث بنيات رئيسية لتنظيم الفصل الدراسي، وهي:

❖ **البنية الكلاسيكية** :هي الأكثر شيوعا في المدرسة المغربية، تنظم فيها طاولات جلوس المتعلمين على شكل صفوف داخل قاعة الدرس ، فالمتعلمون ينظرون في ظلها إلى المدرس الذي يتخذ من موضع السبورة نقطة تموقعه في غالب الأحيان ، ومن سلبيات هذه البنية؛ صعوبة المشاهدة بالنسبة للتلاميذ الجالسين في الصفوف الخلفية (قصار القامة)، وهذا يحرمهم من فرصة المشاركة ، واختباء بعض المتعلمين (الماكرين) في الخلف للتشويش، دون اغفال التمثل الخاطئ أن كل من يجلس في الخلف فهو غير مبالي.

❖ **البنية على شكلU** : ترتب الطاولات على شكل مستطيل مفتوح من أحد جوانبه، يتميز هذا الفضاء بانفتاحه النسبي، وتحقيق التواصل الفعال الإيجابي بين المدرس والمتعلمين، كما يتسم هذا الفضاء ببعده الحميمي في تقريب المسافات بين المتعلمين أفقيا أو عموديا، وتكون السبورة الأمامية بارزة وواضحة لكل المتعلمين الذين يتتبعون الدرس. وتعتبر هذه الطريقة عملية ناجحة في حالة كان عدد التلاميذ قليلا، وفي ممارسة بعض الأنشطة كحلقة النقاش والعرض، وتسمح للأستاذ بالسيطرة المحكمة على دواليب القسم.[267]

❖ **البنية على شكل مجموعات صغيرة:** من أبرز البنيات على مستوى المردودية خصوصا بالنسبة للجانب التواصلي، تعتمد في مؤسسات التعليم الأولي وكذلك بالنسبة للدروس التطبيقية في مختلف المستويات. تمكن التلاميذ من التواصل والتبادل المعرفي داخل مجموعات

---

[267] - جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، طبعة أولى 2015، ص ص 78-79

صغيرة (4 إلى 6 أفراد) مما يضفي جو الحيوية والتنافس على أنشطتهم. تسهل عملية تنقل الأستاذ داخل الفصل والتواصل مع مجموع التلاميذ بشكل مباشر.

2 - البيئة السوسيونفسية:

القسم الدراسي بيئة حية تضم المدرس والمتعلمين، وهم يشكلون مجتمعا مصغرا يتفاعل فيه كل طرف بسماته وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة مع الآخرين.

1 - 2 - الأسس النفسية / الاجتماعية / الادارية لبيئة الفصل الدراسي :

تمر الممارسات الفصلية عبر قنوات تربوية تواصلية، تؤثر فيها بقوة الأبعاد السوسيونفسية السائدة بالقسم ككيان حي مكون من أستاذ ومتعلمين، لذا فإن هناك أسسا نفسية وأخرى اجتماعية يقوم عليها تدبير الفصل الدراسي وذلك على النحو الآتي:

❖ **الأسس النفسية:** ترتبط بموضوع التعلم وطبيعته ومحتواه ومناسبته للمتعلم ، وبطبيعة المتعلم وسماته وقدراته وميوله وحاجاته النفسية المتعددة، ومنها:

- حاجته المتعلم إلى الطمأنينة التي توفر بيئة صحية لنموه وتحافظ على صحته النفسية؛
- حاجته إلى الحب والانتماء إلى مجتمع المدرسة وإلى أقرانه، فإشباع لها يمثل حافزا للتعلم؛
- حاجته إلى النجاح الذي يعزز من ثقته بنفسه ويجنبه القلق الناجم عن الخوف من الفشل؛
- حاجته إلى سلطة ضابطة، موجهة تساعده على معرفة القيم والمعايير التي تضبط سلوكه؛
- حاجته إلى الحرية واحترام رغبته في تأكيد ذاته، للمشاركة في أنشطة التعلم دون ترهيب؛

❖ **الأسس الاجتماعية:** بيئة الفصل تشكل مجتمعا مصغرا من المتعلمين ومدرسهم.

▪ المدرس: قائد للقسم الدراسي، يعرض التلاميذ إلى شتى الخبرات التي تغرس بينهم القيم الاجتماعية المرغوب فيها، ويعمل على تهيئتهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي.

▪ المتعلم: يتفاعل مع المدرس، يتلقى الموارد ويسعى إلى تحقيق حاجاته المتعددة (حاجته للتعلم وإثبات الذات والعيش في جماعة وتعزيز الانتماء)، يتفاعل مع أقرانه

▪ الأنظمة الاجتماعية السائدة_(الأعراف والتقاليد): البيئة المحيطة بالمدرسة والتي يأتي منها التلاميذ يحملون أنماطاً اجتماعية وأعرافاً وتقاليد تلقي بظلالها على طبيعة التعامل داخل مجتمع المدرسة وداخل الصف وتتفاعل هذه الأنظمة مع ما يتعلمه التلاميذ من مدرسهم.

❖ **الأسس الإدارية:**

تؤثر الأنظمة الإدارية السائدة بالمؤسسة في العلاقات داخل الفضاء المدرسي، وتتجلى هذه الانظمة في القوانين الداخلية والمذكرات التنظيمية التي تلزم أطراف العملية التعليمية بمجموعة من الضوابط الكفيلة بالسير العادي للدراسة.

ثانيا - قواعد وميكانيزمات تدبير الفصل الدراسي من طرف المدرس:

تستند هذه القواعد والميكانيزمات على عدة أبحاث ودراسات طورت مدلول وآليات التواصل التموضعي، ذلك أن الانزياح عن النموذج التلغرافي في التواصل فتح موضوع هذا الأخير على كل الأبعاد التي يتضمنها كفعل انساني، فتم تجاوز التعريف الكلاسيكي للتواصل باعتباره رابطا لفظيا وقصديا بين شخصين، ليصبح " سيرورة اجتماعية لا تتوقف عند حد بعينه، سيرورة تتضمن عددا هائلا من السلوكات الانسانية: اللغة والايماءات والنظرة والمحاكاة الجسدية والفضاء الفاصل بين المتحدثين والتموقع داخل هذا الفضاء"[268].

وتحضر بقوة في هذا الإطار دراسات العالم الأمريكي "إدوارد تويتشيل هال"، الذي وسع في كتاباته المتعددة، من دائرة التواصل لتشمل التواصل التموضعي وكل ما يحيط بالانسان بشكل مباشر، ك " الزمان الثقافي" و"الفضاء البيشخصي Espace interpersonnel".

إدوارد هال

إدوارد هال / Edward Twitchell . Hall أنثروبولوجي ومختص في التواصل التموضعي ، ولد في 16 ماي 1914 بميسوري بالولايات المتحدة الأمريكية وتوفي في 20 يوليوز 20094،

زاول التدريس بعدة جامعات مثل دنفير وهارفرد... اشتغل بالجيش الأمريكي في كل من أوروبا والفلبين، حيث كان يلاحظ دوما إخفاقات التواصل بين أفراد متحدرين من ثقافات مختلفة. وشغل منصب مدير (معهد الخدمات الخارجية)، وعمل في برنامج تكوين التقنيين المعينين خارج الولايات المتحدة. كما اشتغل رفقة زوجته Mildred Reed Hall على نشر مجموعة من الكتب والدراسات النظرية والتطبيقية حول التواصل البيثقافي .

قادته هذه الدراسات إلى أن يكون رائد ما يعرف بالتواصل التموضعي (Proxémique)، وقد بلور نظريته حول (التواصل التموضعي) في كتابه: البعد الخفي سنة 1966.

1- التموقعية/التموضعية: La proxémique والتواصل التموضعي:

1-1-التموضعية:[269] يعرفها إدوار هال بكونها: «مجموع الملاحظات والنظريات المتعلقة باستعمال الإنسان للمجال من حيث هو إنتاج ثقافي خاص" ، فهي دراسة تنظيم المجالين الزماني والمكاني، والمسافة بين المرسل والمرسل إليه وكيفية تنظيمها أثناء عمليات التواصل، تبعا للموقع الاجتماعي والخصوصيات الثقافية للمتواصلين.

---

[268] - Roman Jakobson 1963: Essais de linguistique générale, les fondements du langage, éd Minuit, p24

[269] - إدوارد هول.EDWARD T. HALL اللغة الصامتة The Silent Language، ترجمة لميس فؤاد اليحيى، ط 1- 2007 صفحة 236

التموضعية قناة بصرية ومرئية تحدد حدود التواصل الفضائي، يقول بيير غيرو في هذا الصدد:" لا يقتصر استخدام الاتصال الألسني على الحركات فحسب، بل يتعداه إلى استخدامه الزمان والمكان؛ فالمسافة التي تفصلنا عن متحدثنا، والزمن الذي يستغرقه استقبالنا له وإجابته يشكلان علامات، فهذا النوع من الكلام هو المعني بالدراسة تحت عنوان التقريبية Proxémique".

وتنطلق دراسة التموقعات من فرضية أن المسافة بين المرسل والمتلقي ليست اعتباطية، فهي تخضع لمجموعة من القواعد والمعايير التي تترجم نوايا وأهداف المتخاطبين، ففي مجال التعليم يختار التلاميذ مواقعهم حسب العلاقات بينهم ومواقفهم من المدرس والمادة فيما يختار المدرس تموقعه داخل الفصل مراعيا عدة اعتبارات.

2 -1-البروكسيميك: المسافات بين المرسل والمرسل اليه ودلالاتها:

❖ قام إدوارد هال بادراج عدة سلوكات غير لسانية وعناصر ثقافية تتعلق بالتموقع أثناء فعل التواصل، فأسس بذلك لما يعرف بالابلاغ الحيزي[270] أو البروكسيميك Proxémique كمقولة جديدة يسميها البعض الآخر بالتموقعية أو التموضعية، مفادها أن الفضاء الفاصل بين المتخاطبين يشكل مجالا له دلالة يشير إلى دلالة جديدة تضاف إلى الارسالية اللفظية اللسانية، مثال ذلك أن حجم المسافة الفاصلة بين متخاطبين" يخبر عن طبيعة العلاقة بين المنخرطين في عملية الابلاغ (علاقة حميمية،علاقة عادية، علاقة تراتبية...) وهو ما ينعكس على الصوت وحجمه ونبرته (الهمس، الوشوشة، الكلام المسموع، الصراخ...وهو ما يطلق عليه العوالم الحسية المرافقة لكل فعل لفظي.[271]

❖ تعطي التغييرات المكانية طابعا للاتصال، إنها تؤكده، وفي بعض الأحيان تهيمن حتى على الكلمة المنطوقة، إن تغير المسافة بين الناس والحركة المستمرة فيها أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض هو جزء لا يتجزء من عملية الاتصال، إن المحادثة الطبيعية بين غرباء توضح كم هي مهمة ديناميكيات التفاعل المكاني، إذا اقترب شخص ما كثيرا، فإن التفاعل يكون فوريا وآليا، وإذا اقتربا كثيرا مرة ثانية، يتم التراجع مرة أخرى[272] .

❖ في ظل دلالات المسافات الفاصلة بين المرسل والمرسل إليه كمتحدثين أو متواصلين، يشكل كل شخص حوله منطقة، تختلف تسميتها تبعا للمسافة الفاصلة بينه وبين من حوله، وفي هذا الإطار يمكن التمييز بين المناطق التالية:

---

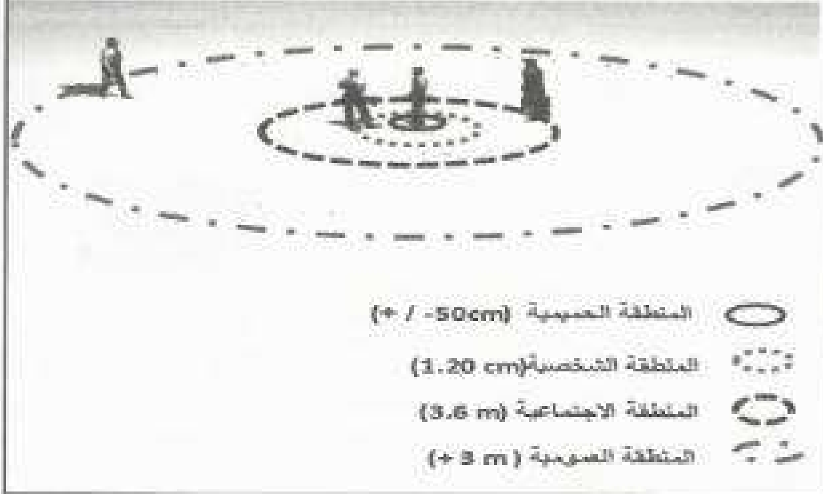
270 - سعيد بنكراد استراتيجيات التواصل، من اللفظ إلى الإيماءة، ص ص 10 -11.

271 - Edward T. Hall : La dimension cachée, éd Seuil, 1971, p 13 - 15

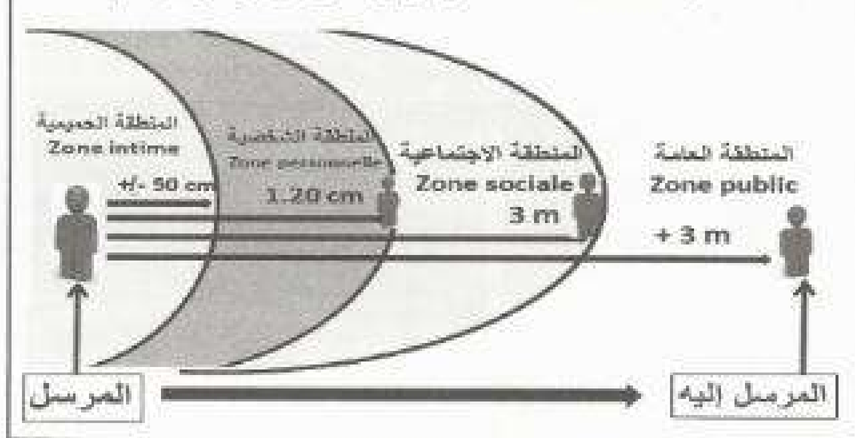
272 - إدوارد هول EDWARD T. HALL نفس المرجع السابق ، صفحة 231

فيلالي

البروكسيميك : أبعاد المسافات ودلالاتها بالنسبة للفرد



أبعاد المسافات الدلالية بين المرسل والمرسل اليه



- **المنطقة الحميمية:** مجال خاص للإنسان، فهي منطقة يحميها الفرد وكأنها ملكية خاصة، ولا يسمح بالدخول فيها إلا للمقربين، وهم الوالدان والزوج والزوجة والأبناء.

المنطقة الحميمية: لا يخترقها أجنبي وإلا...

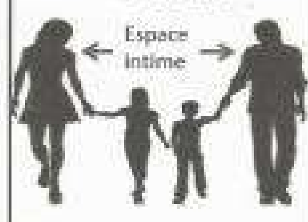
الحالة الثانية



الحالة الاولى



أبعاد المنطقة الحميمية



التموضعية قناة بصرية ومرئية تحدد حدود التواصل الفضائي، يقول بيير غيرو في هذا الصدد:" لا يقتصر استخدام الاتصال الألسني على الحركات فحسب، بل يتعداه إلى استخدامه الزمان والمكان؛ فالمسافة التي تفصلنا عن متحدثنا، والزمن الذي يستغرقه استقبالنا له وإجابته يشكلان علامات، فهذا النوع من الكلام هو المعني بالدراسة تحت عنوان التقريبية Proxémique".

وتنطلق دراسة التموقعات من فرضية أن المسافة بين المرسل والمتلقي ليست اعتباطية، فهي تخضع لمجموعة من القواعد والمعايير التي تترجم نوايا وأهداف المتخاطبين، ففي مجال التعليم يختار التلاميذ مواقعهم حسب العلاقات بينهم ومواقفهم من المدرس والمادة فيما يختار المدرس تموقعه داخل الفصل مراعيا عدة اعتبارات.

2-1-البروكسيميك: المسافات بين المرسل والمرسل اليه ودلالاتها:

❖ قام إدوارد هال بادراج عدة سلوكات غير لسانية وعناصر ثقافية تتعلق بالتموقع أثناء فعل التواصل، فأسس بذلك لما يعرف بالإبلاغ الحيزي[270] أو البروكسيميك Proxémique كمقولة جديدة يسميها البعض الآخر بالتموقعية أو التموضعية، مفادها أن الفضاء الفاصل بين المتخاطبين يشكل مجالا له دلالة يشير إلى دلالة جديدة تضاف إلى الارسالية اللفظية اللسانية، مثال ذلك أن حجم المسافة الفاصلة بين متخاطبين" يخبر عن طبيعة العلاقة بين المنخرطين في عملية الابلاغ (علاقة حميمية،علاقة عادية، علاقة تراتبية،...) وهو ما ينعكس على الصوت وحجمه ونبرته (الهمس، الوشوشة، الكلام المسموع، الصراخ...وهو ما يطلق عليه العوالم الحسية المرافقة لكل فعل لفظي.[271]

❖ تعطي التغييرات المكانية طابعا للاتصال، إنها تؤكده، وفي بعض الأحيان تهيمن حتى على الكلمة المنطوقة، إن تغير المسافة بين الناس والحركة المستمرة فيها أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض هو جزء لا يتجزء من عملية الاتصال، إن المحادثة الطبيعية بين غرباء توضح كم هي مهمة ديناميكيات التفاعل المكاني، إذا اقترب شخص ما كثيرا، فإن التفاعل يكون فوريا وآليا، وإذا اقتربا كثيرا مرة ثانية، يتم التراجع مرة أخرى[272].

❖ في ظل دلالات المسافات الفاصلة بين المرسل والمرسل إليه كمتحدثين أو *متواصلين*، يشكل كل شخص حوله منطقة، تختلف تسميتها تبعا للمسافة الفاصلة بينه وبين من حوله، وفي هذا الإطار يمكن التمييز بين المناطق التالية:

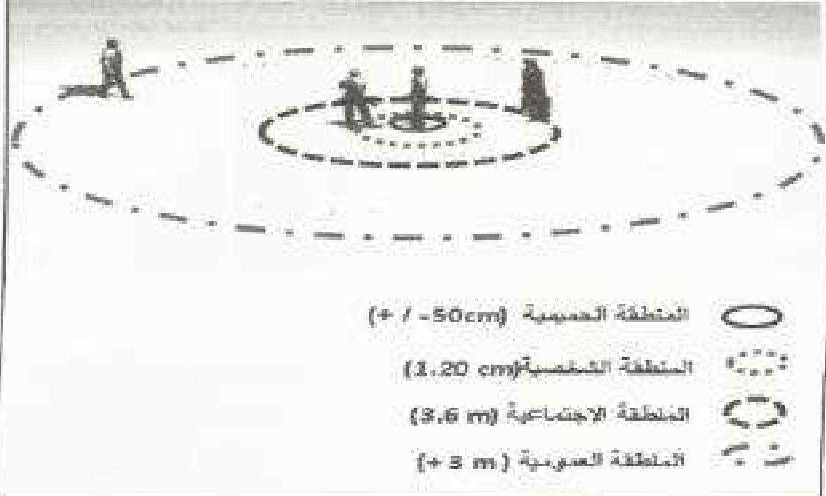
---

[270] - سعيد بنكراد استراتيجيات التواصل، من اللفظ إلى الإيماءة، ص ص 10 -11.

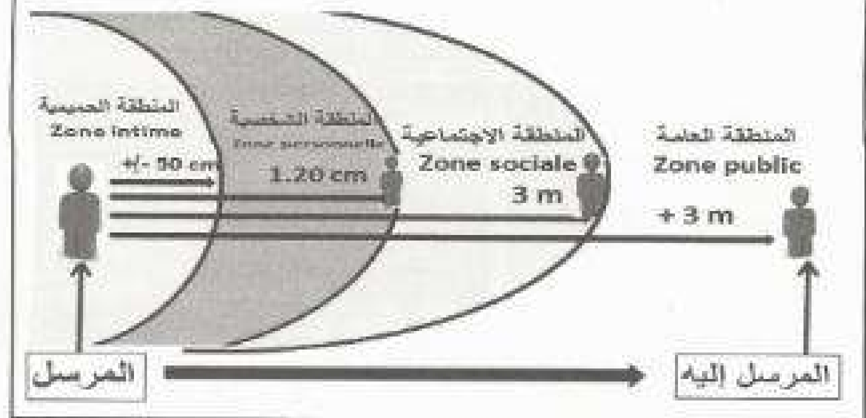
[271] - Edward T. Hall : La dimension cachée, éd Seuil, 1971, p 13 - 15

[272] - إدوارد هول.EDWARD T. HALL نفس المرجع السابق ، صفحة 231

البروكسيميك : أبعاد المسافات ودلالاتها بالنسبة للفرد



أبعاد المسافات الدلالية بين المرسل والمرسل اليه



❒ **المنطقة الحميمية:** مجال خاص للإنسان، فهي منطقة يحميها الفرد وكأنها ملكية خاصة، ولا يسمح بالدخول فيها إلا للمقربين، وهم الوالدان والزوج والزوجة والأبناء.









❐ **المنطقة الشخصية:** هي منطقة يتموقع داخلها الأشخاص الذين تربطهم علاقات اجتماعية كالأقارب والأصدقاء المقربين...





❐ **المنطقة الاجتماعية:** هي التي يقف عند حدودها الغرباء الذين لا تجمعنا بهم أي علاقات شخصية أو حميمية مثل البائع أو العامل أو السائق أو الحارس. وغيره

❑ **المنطقة العمومية:** هي المسافة المريحة التي نختار أن تكون بيننا وبين كل الأشخاص الذين لا نعرفهم على الاطلاق، أو عندما نخاطب مجموعة كبيرة من الأشخاص، وهي أيضا مسافة الشخصيات العامة والمسؤولين والمديرين، وهي تحدد الفوارق الاجتماعية أو المرتبة والمكانة الوظيفية.



صور معبرة عن المنطقة العمومية



3-1- البروكسيميك: أي علاقة بين المسافة وصوت المتخاطبين؟

يكتسي تموقع متحدثين (وقوفا أو جلوسا) أهمية في مجال التواصل بينهما، فحجم الصوت بينهم عند التخاطب مرتبط بطبيعة المسافة الفاصلة بينهم، في هذا الإطار يوضح إدوارد هال أنه:" ليست الرسالة الصوتية فقط هي التي يتم تعديلها في التعامل مع المسافة، ولكن جوهر المحادثة يمكن غالبا أن يتطلب معالجة خاصة للحيز المجالي، هناك أشياء معينة من الصعب التحدث عنها إلا إذا كان الشخص داخل منطقة التحادث المناسبة."[273]

وقد قدم إدوارد هال **E.T.Hall**، في كتابه: " الكلام الصامت" دلالات المسافات بين متحدثين؛ فبالنسبة للأمريكيين تحدث تغييرات في الصوت تبعا للمسافات،[274] كالتالي:

---

[273] - إدوارد هال-اللغة الصامتة، ترجمة لميس فؤاد اليحيى– ط 1، 2007 ص 233

[274] - نفس المرجع السابق صفحة 235

قريب جدا	من20 إلى 25سم	همس خفيف-سري جدا
قريب	من 20 إلى 30سم	همس مسموع، حميمي.
مجاور	من30 إلى50سم	في الداخل صوت منخفض، في الخارج ملء الصوت.
حيادي	من50إلى90سم	صوت خفيض، مدى ضعيف، موضوع شخصي
حيادي	1.30 م-1.50م	ملء الصوت-موضوع غير شخصي
مسافة عمومية	1.60م-2.40م	ملء الصوت-معلومات عامة-الحديث أمام مجموعة
عبر الغرفة	2.40-6م	صوت عال ليسمعها غير المتحدث معه
دون حدود	6-30م	صوت عال-تحيات من بعيد-رحيل الخ

إن المسافة التي تربط بين المتواصلين حسب "هال" ليست اعتباطية، بل غالبا ما تخضع لضوابط وقواعد؛ فللمسافات دلالات معينة؛ فالمسافة الودية تسمح بإجراء حديث ودي بين شخصين قد يصل إلى الهمس، فيما المسافة الشخصية تمكن من ملاحظة سلوك الشخص المخاطب، أما المسافة الاجتماعية فتستوجب وجود حاجز أو فاصل بين المتواصلين كمكتب أو شباك يؤشران على علاقة غير شخصية، وهناك المسافة العمومية القريبة عندما يكون عدد المتخاطبين محدودا ومسافة عمومية متباعدة عندما يكون عدد المخاطبين كبيرا.

لكن هناك عدة استثناءات لأبعاد هذه المسافات تبعا لخصوصيات كل مجتمع. يقول "غيرو " معلقا على ذلك:" نخطئ إذا ظننا بأن المسافة بين المتحدثين يحددها علم الأصوات، والواقع أن تلك المسافة اصطلاحية؛ فالأنكلوسكسونيون يبقون مسافة معينة بين المتحدثين؛ بينما يسعى اللاتينيون إلى اختصارها، فينتج عن ذلك أن الأوائل يحسون بعدم ارتياح وعدوانية تنبعث من محدثيهم اللاتينيين، بينما يخيل إلى هؤلاء أن الأنكلوسكسونيين باردون ومتحفظون[275]".

ومن جهة أخرى، يميز "سكوفتلسكي" بين عدة تموضعات يتخذها المتخاطبان في تواصلهما، أهمها التموقعات التالية :

- وجه لوجه، مثل وضعية المقابلات التي تكون المسافة بين المتواصلين قائمة وجها لوجه
- جنب لجنب. كحال وضعية تنشيط العمل بمجموعات، حيث يتموقع المدرس جنب المتعلمين.
- ظهر لظهر؛ وضعية المدرس الذي يتحرك في إطار تراقصي بين الصفوف، ذهابا وإيابا.
- وجه لوجه مع وجود فارق، طاولة أو مكتب مثلا.

وإذا كان للمسافة المكانية دلالات اجتماعية، فإن الزمن كذلك له دلالاته الاجتماعية والسيميائية؛ فإذا أخذنا مثلا؛ أنك مدعو إلى مقابلة مدير، إن انتظارك وقتا محددا يؤشر على مرتبتك الاجتماعية بالمقارنة مع شخص أتى بعدك ليرى المدير، فإذا هذا الأخير يخرج من مكتبه ويستقبله استقبالا حارا ويدخله على الفور، بينما يترجاك أن تنتظره قليلا، أو يرجىء لقاءك

---

275 - بيير جيرو :علم الإشارة /السيميولوجيا، ترجمة: د. منذر عياشي 1992 طلاس للدراسات والترجمة والنشر، طبعة1 - ص ص 146 -148

إلى وقت لاحق، يقول غيرو:" ندرك إلى أي مدى يعبر الداعي إلى حفلة اهتماما باستقبال الزائرين، حين يصرف أوقاتا متفاوتة في استقبالهم بحسب مرتبتهم الاجتماعية، وهذا الزمن هو اصطلاحي محض يمكن أن يتخذ أبعادا مهمة، إذ يضطر سفير أجنبي أن ينتظر مدة تصل إلى أشهر قبل أن يستقبله الملك."

2 - المدرس والمسافة الدلالية داخل الفصل الدراسي:

❖ **المسافة بين المدرس والمتعلمين داخل الفصل الدراسي:** تكون اجتماعية إلى عمومية قريبة، مادام عددهم محدودا إلى حد ما، أما في المجال الجامعي، فالمدرجات دليل على المسافة العمومية البعيدة بغض النظر عن عدد الطلبة، مما يعطي قيمة لمضمون الإرسالية اللغوية التي يلقيها المدرس الجامعي مع تقلص السلوك غير اللغوي، أي هيمنة ما هو معرفي على ما هو وجداني، مقابل حضور البعد الوجداني في السلك الثانوي بسبب الاتصال القريب للمدرس بالمتعلمين ، ولذلك تعين عليه الانتباه إلى المسافة التي تفصل بينه وبينهم ذكورا أو إناثا، وذلك ب :

▪ تجنب المنطقة الحميمية والشخصية، لكونهما منطقة ألفة تكون بين فردين تجمعهما علاقة خاصة، وقد تضع الأستاذ أو الأستاذة في وضعية حرجة أحيانا تثير حساسيات غير مقبولة ،خاصة في حالة تضاد الجنسين (مدرس ذكرمقابل متعلمات، أو العكس).

▪ اعتماد المنطقة الاجتماعية أو العمومية القريبة، لأنهما يتيحان وجود مسافة معقولة بين المدرس والمتعلمين، تسمح له بتتبع أداء المتعلمين عن قرب، وتمكن من التفاعل الإيجابي بين الطرفين مع احترام حميمية كل طرف.

❖ **تموضعات المدرس وتحركاته داخل الفصل الدراسي:**

▪ يتنقل المدرس حرا من مكان إلى آخر داخل الفصل ويتحرك بطلاقة؛ فتارة يجلس في مكتبه، وتارة أخرى يقف أمام المتعلمين، وفي أحيان كثيرة يتجول بين الصفوف، بينما المتعلمون يتموضعون في مكان ثابت على كراسيهم.

خلال تحركه تختلف تموضعات المدرس داخل الفصل خلال تدبيره للأنشطة، تبعا للوضعيات التعليمية القائمة، وتتخذ تموضعاته بالنسبة للمتعلمين الوضعيات الآتية:

➢ وجه لوجه: يقف المدرس مقابلا المتعلمين ويتبادل النظرات معهم أثناء تدبير التعلمات.

➢ جنب لجنب: يقف المدرس جنب المتعلم في وضعيات كثيرة تقتضي ذلك، مثل تقديم شروح بشكل انفرادي لأحد المتعلمين.

➢ ظهر لظهر: يعطي المدرس بظهره للمتعلمين، عندما يتجول بين الصفوف وهو يقدم الشروح مثلا، فيتجاوز التلاميذ الأماميين ليصبحوا خارج دائرته.

<u>مثال:</u>

- وضعية تقديم الأستاذ لشروح: التموقع المناسب هو: وجها لوجه مع التلاميذ...
- وضعية المشاركة الجماعية أو المجموعاتية: جنب لجنب / وجه لوجه...

▪ تأثير تحركات المدرس (ة) داخل الفصل على تحفيز المتعلمين على المشاركة: يتحرك الأستاذ داخل الفصل الدراسي خلال الحصة، أي تأثير لهذا التحرك داخل الفصل الدراسي على التواصل الموضعي مع التلاميذ؟ وعلى تحفيز التلاميذ على المشاركة؟[276]:



❖ اقتراب الأستاذ من المتعلمين أثناء مجريات الدرس[277] : أثناء تحركه بين أرجاء الفصل الدراسي، يقترب المدرس من التلاميذ أو يبتعد عنهم تبعا لخصوصية اللحظة التواصلية، فأي تأثير لاقتراب الأستاذ من التلاميذ على عملية التواصل داخل الفصل؟



يكاد يجمع أغلب المتعلمين على كون اقتراب الأستاذ منهم بمثابة عملية تكسب الأستاذ حبهم، مما يطور جو التواصل الإيجابي داخل الفصل، حيث عبرت نسبة 64% من المتعلمين عن حبها للأستاذ الذي يقترب منهم، في مقابل نسبة 6% فقط تكن كراهيتها لهذا الأستاذ. إضافة إلى ذلك هناك نسبة من المتعلمين (18%) عبرت عن إحساسها بالخوف من اقتراب الأستاذ من التلاميذ؛ وهذا يجد تفسيره في كون البحث أجري في منطقة قروية لازال يسود فيها تلك الاحترام المصحوب بالخوف من الكبار بصفة عامة ومن المدرس على وجه الخصوص.

---

[276] - التهامي الواورتي، د. لطفي حضري: تدبير الفضاء المدرسي
152171.html2/http://www.profvb.com/vb 8 دجنبر 2015

[277] - التهامي الواورتي ، نفس المرجع السابق.

❖ **المدرس ولمس المتعلمين داخل الفصل الدراسي:** يعبر اللمس عن مشاعر الود والتشجيع والثقة ، والعطف والدعم العاطفي بشكل عام، لأنه يعبر عن التعاطف والتقارب بين الأشخاص بعضهم البعض، ولكن قراءة اللمسة في إطار التواصل غير اللفظي تختلف حسب الجنس، السن، والروابط العائلية والعلاقات الاجتماعية والخلفية الثقافية للأفراد، فهو يرتبط في فهم دلالته بمكونات العمر والثقافة والجنس، وطبيعة العلاقة بين المتواصلين[278]، فعملية اللمس تكون إيجابية بدرجة كبيرة عندما يستعملها المدرس مع تلاميذه من الأطفال الصغار؛ فاللمسة هنا تساهم في التواصل الناجح بين الطرفين، وزيادة شعور المتعلمين الصغار بالثقة والاطمئنان. لكن مع تقدم عمر المتعلم تصبح للمسة معاني تأثيرية مختلفة، وهو ما يفرض الحذر من فهم لمسات المدرس للتلاميذ، ذكورا كانوا أو إناثا، بشكل سلبي.

3 - اختيار المتعلمين لأماكن جلوسهم داخل الفصل الدراسي:

❖ يجلس المتعلمون على كراسيهم، وهم يختارون مواقعهم حسب العلاقات بينهم وموقفهم من المدرس والمادة، فاختيارهم لاماكن جلوسهم داخل الفصل أمر ليس اعتباطيا، وإنما يحمل دلالات نفسية/اجتماعية، تعبر عن العلاقة الوجدانية بين المرسل والرسل إليه.

إن اختيار تلميذ لمكان معين داخل الفصل الدراسي يؤشر على الجوانب التالية:

- جانب نفسي: كإحساس التلميذ بالتهميش أو الرغبة في الظهور أو الاختفاء أو المنافسة.
- جانب وجداني :يتعلق بعلاقات التلميذ مع زملاءه، بناء على علاقات زمالة أو مصلحة.
- حوافز المادة وأهدافها: الملاحظ اختيار المتعلم للمكان المناسب في مادة محبوبة لديه، على عكس مادة ينفر منها، بحيث يغير التلميذ مكانه من مادة إلى أخرى.

❖ آراء التلاميذ حول مكان جلوسهم وتأثيره على مشاركتهم في مجريات الدرس[279]:



عن سؤال حول تأثير مكان جلوس التلاميذ على الإقبال والمشاركة في أطوار الدرس، عبرت نسبة 92% من المستجوبين عن رضاها؛ إذ اعتبروا أن مكان الجلوس لا يؤثر على

[278] - أحمد ماهر، كيف ترفع مهاراتك في الاتصال ،2014، ص183

[279] - التهامي الوادوركي، د. لطفي حضري: تدبير الفضاء المدرسي، http://www.profvb.com/vb/t52171.html - تاريخ الزيارة 18 دجنبر 2015

مشاركتهم في الدرس أو يشجع على المشاركة أو العكس، بينما نسبة قليلة (8% فقط) عبرت عن عدم رضاها عن مكان جلوسهاداخل الفصل الدراسي.

ثالثا - الأستاذ وتدبير فضاء التعلم :المجال الجغرافي والبيئة السوسيونفسية.

يتضمن تدبير المدرس لبيئة الفصل الدراسي تدبير عنصرين هما: البيئة المادية للفصل الدراسي، والبيئة السوسيونفسية.

1 - تنظيم البيئة المادية بالفصل الدراسي والمحافظة على تجهيزاتها:

1-1- الحفاظ على تجهيزات الفصل الدراسي، عملية تقتضي من المدرس:

- المحافظة على التجهيزات: الطاولات، المصابيح، مكابس الكهرباء، زجاج النوافذ...
- نشر ثقافة المحافظة على تجهيزات الفصل.
- توفير الإضاءة والتهوية الجيدة.
- إشراك التلاميذ في المساهمة الفاعلة في المحافظة على محتويات الفصل.
- الاهتمام بنظافة الفصل والحث عليها.

1-2- تنظيم بيئة الفصل الدراسي:

- ترتيب الطاولات بالشكل المناسب للنشاط.
- مراعاة مسافات مناسبة بين صفوف المتعلمين.
- وجود مسافة كافية بين السبورة وأول طاولة أمامية بالفصل الدراسي.
- تنظيم جلوس المتعلمين تبعا لاحتياجاتهم وميولهم ومراعاة خصائصهم النفسية والصحية.
- عدم تكديس الفصل بالوسائل التعليمية.
- مراعاة المرونة في توزيع المتعلمين إلى مجموعات.

1-3- المدرس وتدبير المجال بالفصل الدراسي:

يختلف تموضع المدرس داخل الفصل حسب الوضعيات وتبعا لنوعية الأنشطة التعليمية، وما يقتضيه كل نشاط وما يقتضيه من أداءات، وفيما يلي أمثلة عن وضعيات من داخل الفصل:

<u>**المطلوب**</u> : ناقش المقترحات المقدمة عن كل وضعية في ضوء المرجعيات الناظمة، واختر التموقع الذي تراه مناسبا داخل الفصل الدراسي :

❖ **الوضعية الأولى**: استقبال التلاميذ عند بداية الحصة:أين يتموقع المدرس ؟
- الاقتراح الأول: خارج الفصل جنب الباب لتنظيم دخول التلاميذ ، أي إيجابيات وسلبيات؟
- الاقتراح الثاني: داخل الفصل جنب الباب، أي إيجابيات وسلبيات؟

❖ **الوضعية الثانية:** بداية الدرس وضبط النظام: أين يتموقع المدرس وأي تدبير مناسب للوضعية؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ والصمت ، مع إمعان النظر نحو مصدر التشويش
- الاقتراح الثاني: التحرك داخل الفصل وحث التلاميذ على الصمت والانتباه بالتصفيق أو النقر على المكتب أو على إحدى الطاولات .

❖ **الوضعية الثالثة :** تقديم الأستاذ لشروح: أين يتموقع المدرس وأي تدبير مناسب للوضعية؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ والتحدث، مع توزيع النظرات في أرجاء الفصل.
- الاقتراح الثاني: التحرك داخل الفصل والتحدث.

❖ **الوضعية الرابعة:** إدارة الحوار، لحظة إجابة أحد التلاميذ: أين يتموقع المدرس؟

- الاقتراح الأول: الاقتراب من التلميذ المجيب.
- الاقتراح الثاني: الابتعاد عن التلميذ المجيب في الاتجاه الآخر.

❖ **الوضعية الخامسة:** استثمار الأستاذ لدعامة: أين يتموقع المدرس؟ وأي تدبير مناسب للوضعية؟

- الاقتراح الأول: الوقوف جنب الدعامة، مراعيا زاوية الرؤيا أمام المتعلمين
- الاقتراح الثاني: التحرك بين الصفوف وتقديم الشروح حول الدعامة.

❖ **الوضعية السادسة:** قراءة تلميذ لوثيقة بالكتاب المدرسي: أين يتموقع المدرس؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ أو التحرك بين الصفوف.
- الاقتراح الثاني: الجلوس بالمكتب.

❖ **الوضعية السابعة:** وضعية إدارة للحوار الديداكتيكي، أين يتموقع المدرس؟

- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ، في وضعية وجه لوجه .
- الاقتراح الثاني: التحرك بين الصفوف داخل الفصل.



دراسة حالة

مدرس يدير حوارا داخل الفصل الدراسي. أي خاصية تميز تموقعه داخل المجال؟

❖ **الوضعية الثامنة**: وضعية تدبير نشاط تركيب التعلمات: أين يتموقع المدرس؟
- الاقتراح الأول: الوقوف أمام التلاميذ.
- الاقتراح الثاني: التجول بين الصفوف وتتبع ما يدونه المتعلمون.

❖ **الوضعية التاسعة**: وضعية عمل مجموعات: أين يتموقع المدرس؟
- الاقتراح الأول: التجول بين المجموعات.
- الاقتراح الثاني: الوقوف أمام المتعلمين .

2 - الأستاذ وتدبير البيئة النفسية والاجتماعية بالقسم الدراسي:

1 - 2 - دور المدرس في إدارة وتنظيم البيئة الفصل النفسية الاجتماعية :

❖ دور المدرس في إدارة وتنظيم البيئة الفصل النفسية الاجتماعية: عدة ادوار للمدرس، أهمها:

- إعداد المتعلمين إعداداً اجتماعياً يحبب إليهم التعاون واحترام الآخرين والاعتراف بحقوقهم، ومعرفة واجباتهم.
- مساعدة التلاميذ على التكيف مع زملائهم، ومع المجتمع الذي يعيشون فيه.
- العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ وفي توزيع الأدوار بينهم
- بناء علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ، فكثير من الأبحاث أثبتت أن الإنجاز التعلمي وسلوك التلميذ يتأثران بنوعية العلاقة بين المدرس والتلميذ، فالمتعلمون يفضلون المدرسين الذين يعرفون بدفئهم وتعاملهم الإنساني.

❖ آليات بناء علاقات إيجابية مع المتعلمين:

- استخدام مهارات العلاقات الإنسانية وهي أربع: الصداقة، الموقف الإيجابي، الإنصات والمجاملة بصدق
- التشجيع على النجاح، لأن التلاميذ بحاجة دائماً للمرور بتجربة ناجحة، لذا أعط الفرصة للتلميذ لتحقيق إنجازات وأنشطة تكفل له الإحساس بالنجاح
- فتح حوار صريح مع التلاميذ في إطار ميثاق للفصل، مع مراعاة الحدود التي ينبغي أن يقف عندها هذا الحوار.
- إتاحة الفرصة للمناقشات الشخصية سواء بالمقابلات الشخصية، أو المشاركة في الأنشطة.

السياق الثالث:
أشكال العمل الديداكتيكي
الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط

تقديم: تزخر الأدبيات التربوية بعدد من المفاهيم المرتبطة بالطرق التربوية، تحمل دلالات متقاربة بل ومتداخلة مثل: الطريقة، التقنية، النموذج، الأسلوب، المنهجية، كما أن هناك عدة مفاهيم متداولة في الحقل التربوي التعليمي، تهم أداء المدرس، فهناك من يتحدث عن الطرائق التعليمية، وهناك من يعتمد مفهوم تقنيات التنشيط، مع العلم أنها تصب في أشكال عمل ديداكتيكي يلجأ إليها المدرس لإرساء الموارد الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم المسطرة.

ورغم تعدد هذه التصنيفات، فإنها تتراوح، بين نموذجين تعليميين/ تربويين أساسيين هما:

▪ نموذج تعليمي يهيمن فيه المدرس (ة) على باقي مكونات العملية التعليمية التعلمية.

▪ نموذج يكون فيه المتعلم(ة)، فردا أو جماعة، حاضرا وفاعلا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية.

وتتعدد الطرائق المتداولة في الحقل التربوي، وقد اقترح دوكورت أربعة أشكال، هي :

- أشكال تلقينية، تعتمد على الإلقاء والبرهنة .
- أشكال حوارية التي تعتمد على الحوار العمودي والحوار الأفقي
- أشكال البحث والمهام التي تعتمد على مهام مغلقة ومهام مفتوحة.
- أشكال العمل الجماعي التي تعتمد على التنشيط والحوار والمهام.

وفي ظل تعدد الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط يتساءل أغلبية المدرسين، حول اعتماد أية طريقة تعليمية تعلمية، وحول أسس المفاظلة بين هذه التقنية وتلك، وهل بالإمكان التوفيق بين طرائق تعليمية، تستند كل واحدة منها إلى مرجعيات مغايرة للأخرى، في حصة دراسية واحدة أو في مادة محددة، كما يتساءلون حول كيفية تنزيلها بالممارسة الفصلية في ظل الإكراهات التي ترتبط بعدد المتعلمين داخل الفصل الدراسي ودرجة انضباطهم وحافزية التعلم لديهم.

بعيدا عن كل تنميط لا يفترض الطرائق التعليمية أن تكون متصلبة، بل يجب أن تتأقلم مع وضعيات التعلم وخصوصية الفصل واجتهادات المدرس وإبداعاته في تدبير التعلمات.

1- المبادئ الناظمة لاختيار النموذج المعتمد بالمدرسة المغربية:

لقد تم استحضار عدة مبادئ ناظمة لاختيار النموذج التربوي المعتمد بالمدرسة المغربية، أكدت عليها الوثائق الرسمية، كالكتاب الأبيض والوثيقة الإطار، والتوجيهات التربوية، انسجاما مع متطلبات المنهاج الدراسي المستند على التدريس بالكفايات، والذي تبنى إستراتيجية تعليمية تعلمية تقوم على اعتماد طرائق عمل ديداكتيكي وتقنيات التنشيط تجعل من

المتعلم محور العملية التعليمية، ومن أهم هذه المبادئ[280]:

- مبدأ استقلالية المتعلم، بحيث يكون قادرا على اكتشاف ذاته وتنمية شخصيته؛
- تجاوز التلقين والتراكم الكمي المعرفي. واعتماد مبدأ المعرفة المبنية من طرف المتعلم؛
- مبدأ التعلم الذاتي؛ والتحفيز على البحث والعمل الميداني الفردي والجماعي المنظم
- التركيز على الوضعيات التعليمية التعلمية وما يتفرع عنها من أنشطة ومهام وأداءات.
- المقاربات التشاركية، التعلم الذاتي المبني على تفاعل المتعلم (ة) مع المحيط بحيث يكون المتعلم إيجابيا يبادر ويبحث ويكتشف ويستجيب لخصوصياته الذاتية ومتطلبات النشاط الجماعي؛
- تخطيط التدريس آنيا حسب وحاجات المتعلمات والمتعلمين، واستنادا الى تمثلاتهم.
- توظيف طريقة بيداغوجية مفتوحة ترتكز على المناقشة وعلى بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات.
- اقتصار دور المدرس على توفير الشروط النفسية العلائقية والمادية لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي، وتحفيز النشاط البيداغوجي عوض المراقبة والتسيير.
- انتقاء المحتوى وتنظيمه على أساس نفسي يحترم ميولات واستعدادات وقدرات المتعلمات والمتعلمين.
- الاهتمام بمدى تحقق النمو في شخصية المتعلم (ة) عوض الاهتمام بقياس المعلومات.
- احترام الفروقات الفردية بين المتعلمين باعتبارها واقعا يفرض نفسه داخل جماعة القسم.

2 - أشكال العمل الديدكتيكي من منطوق التوجيهات التربوية

أشكال العمل الديداكتيكي هي مختلف العمليات التي يقوم بها المدرس (ة) في مقاربته للمضامين واختياره للتقنيات المناسبة لها، بهدف جعل المتعلمين يحققون أهدافا محددة ضمن وضعيات تعليمية تعلمية معينة.وتوجد عدة تصنيفات لأشكال العمل الديدكتيكي من بينها التصنيف الذي توضحه الخطاطة التالية[281]:



---

[280] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا ، أبريل 2006 ، ص :27

[281] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا ، 2006 ، ص :28

2-1 - الأشكال الاستعراضية: تتمحور الأنشطة التعليمية التعلمية فيها، حول المدرس باعتباره مصدرا للمعرفة، في حين يقتصر المتعلم على استقبالها، وهي تضم شكلين من التعليم[282]:

- **الالقاء:** يعتمد فيه المدرس على الأسلوب التلفظي لنقل المعارف إلى المتعلم، ويسير وحده فعل التعليم والتعلم دون تدخل للمتعلم، الذي يتلقى المعرفة عن طريق سماع أو مشاهدة كما أن المدرس يقوم وحده بالأنشطة: تقديم معلومات، إلقاء، شرح، تقديم ملخص في حين يقتصر نشاط المتعلم، على السماع وأخذ نقط، وكتابة الملخص والحفظ
- **البرهنة:** تستعمل هذه الطريقة أدوات مساعدة، يستعين بها المدرس للبرهنة، وهنا ينضاف عنصر التوضيح البصري للخطاب المنطوق من طرف المدرس، بواسطة وسائل تعليمية، يستخدمها؛ مثل الخرائط والمبيانات والخطاطات والجداول والصور...

وإذا كانت الأشكال الاستعراضية، تعتمد على الإطناب اللغوي للمدرس في غالب الأحيان ، فهي تستوجب عدة شروط ترتبط ب:

☐ **شخصية المدرس :**

☜ **أولا:** مدى توفره على غزارة في المعارف والمعلومات المتعلقة بالمواضيع المدرسة.

☜ **ثانيا :** درجة التحكم في الأليات اللغوية المؤثرة في التواصل اللفظي والتي تتجلى وفق تصنيف "بانجس" في :

- التحكم في نظام دلالات الألفاظ الذي يتعلق بمعاني الكلمات، وهو أمر يقتضي اختيار المفاهيم والمصطلحات والكلمات المناسبة عند الشرح والتعبير عن فكرة ما .
- التحكم في النظام التركيبي : يتعلق بالترتيب المنتظم للكلمات في مقاطع أو جمل
- التحكم في النظام المورفولجي (الصرفي) ، ويتعلق بالتغيرات التي تدخل على مصادر الكلمات عند استعمالها بالجمل...
- التحكم في في النظام الصوتي، ويتعلق بالنطق وبالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي للكلمات والحروف (مخارج الحروف)...

☜ **ثالثا:** التحكم في أليات التواصل غير اللفظي من صوت ونظرات وحركات وإيماءات، ترافق الخطاب اللفظي المنطوق ...

☐ **الرسالة المبلغة** :التي تتميز بكثافة المحتوى المعرفي المقدم، إذ تتضمن قدرا كبيرا من المعلومات والمعارف حول الموضوع المدروس.

☐ **المتعلم** : درجة انتباهه وتركيزه واستعداده للإصغاء، وتمييزه للأفكار والمفاهيم عن الحقائق الجزئية في الإرسالية المقدمة من طرف المدرس، وقدرته على تتبع هذاالخطاب

---

282 - نفس المرجع السابق، ص:28

اللفظي باسترسال، واستيعابه وفهمه، ودرجة قدرته على الاحتفاظ بالإرسالية اللفظية وتخزينها في الذاكرة والتفاعل معها، خاصة وأن عدة دراسات أكدت على ضعف نسبة الاحتفاظ لدى المستقبل للإرسالية اللفظية المقرونة بالإلقاء، والتي لا تتعدى نسبة 10% إلى 25% من حجم الإرسالية.

- **المدة الزمنية** :المدة الزمنية التي سيستغرقها الإلقاء والتي ستؤثر على درجة الانتباه والتركيز لدى المتعلمين، إذ سيعتريهم الملل، نظرا لوجودهم في وضعية المنصت المتقبل.

2-2 - الأشكال الحوارية: تشمل كلا من:

❖ **الحوار الحر (الكلاسيكي):** هو حوارمفتوح يقتصر فيه دور المنشط على حسن إجرائه دون أن يتدخل في تحديده أو توجيهه حيث يكتفي بتوزيع التدخلات على المتحاورين.

❖ **الحوار الديدكتيكي:** وهو الحوار الذي يتحدد في إطار تحقيق هدف معين، حيث يوجه المنشط كل التدخلات بالاعتماد على طرح الأسئلة وتوزيع التدخلات، واعتماد تقنيات محفزة لدافعية التعلم والمشاركة **(انظر ملفا خاصا حول الحوار الديداكتيكي في نهاية الموضوع)**

2-3- أشكال البحث (المهام):

❖ البحث وإسناد المهام للمتعلمين: شكل من اشكال العمل الديداكتيكي، يمكن للمدرس اعتمادها عند تدبيره للتعلمات في إطار الأنشطة اللاصفية سواء كانت قبلية أو بعدية، وتكمن أهميتها فيما تحققه من أهداف متعددة، منها:

- تهيئ موارد الدرس الجديد في إطار الاستعداد القبلي.
- تعميق موارد المتعلم من معارف ومهارات فكرية منهجية وحسحركية، عن طريق تكليفه بإنجاز أعمال تطبيقية ومهام محددة في إطار الأنشطة اللاصفية البعدية أساسا.
- استكمال تكوين المتعلمين في إطار أنشطة داعمة، لسد الثغرات التي يلحظها المدرس، وبحكم ضيق زمن التعلمات داخل الفصل يمكنه تكليفهم بمهام في إطار الأنشطة اللاصفية.

❖ طريقة البحث والمهام، يمكن أن تتداخل مع نموذجين من التعليم:

- **المهام المغلقة:** ينجزها المتعلمون بتكليف وتوجيه من المدرس، الذي يحدد المهام الموكلة إليهم ؛ إنجاز بحوث أو تطبيقات، أوعروض، في إطار أنشطة لاصفية سواء كانت قبلية أو بعدية.
- **المهام المفتوحة:** تتحدد أنشطة التعلم من طرف المتعلمين دون تدخل من المدرس.

2-4- عمل المجموعة: يوظف العمل بالمجموعات في مختلف أشكال العمل الديدكتيكي، ما عدا بالشكل الالقائي.

▪ **أهداف العمل في مجموعات متعددة أهمها:** تقدير العمل الجماعي، والقدرة على التواصل، وتبادل الأفكار والخبرات...

▪ **خصائص عمل المجموعات:** سهولة استيعاب وتطبيق المكتسبات السابقة، وإشباع حاجات المتعلمين العاطفية في العمل الفكري، وسهولة إكساب المتعلم الكفايات الاجتماعية

▪ **أساليب العمل في المجموعات:** يمارس هذا الشكل بواسطة عدة أساليب منها:

- الأسلوب المتوازي: وفيه تكلف المجموعة كلها بالمهمة.
- الأسلوب المتكامل: وفيه تقسم مهمة عامة على مجموعة الفصل كلها.
- الأسلوب التركيبي: وفيه تتقاطع مهام المجموعة جزئيا وتختلف مع باقي الأجزاء.

3 - نماذج من تقنيات التنشيط:

هناك عدة تقنيات للتنشيط، يمكن للمدرس اختيار المناسب منها، تبعا لطبيعة الموضوع والموارد المراد إرساءها لدى المتعلمين، وتتبع أهمية هذه التقنيات، من كونها تفتح المجال أمام مشاركة المتعلم في بناء تعلماته، وتيسر له فرص التعلم الذاتي والانفتاح على المحيط،والخروج من دائرة المنصت المتلقي، ومن هذه التقنيات:

3-1 - تقنية فليب 6×6:

▪ **أهدافها**، متعددة منها: جمع معلومات بسرعة وفعالية، والتدرب على توزيع الأعمال وتحمل المسؤولية، ووضع البرامج، واتخاذ القرارات.

▪ **إجراءاتها**: تقتضي هذه التقنية من المدرس اتخاذ عدة اجراءات منها: تقسيم القسم الدراسي إلى فرق صغيرة، واختيار كل مجموعة لمنشط ومقرر، وتحديد حيز زمني (بضع دقائق) لمناقشة الموضوع، وعرض النتائج للمناقشة.

▪ **كيفية تنظيم الفصل:** يترك الأمر للمدرس تبعا لطبيعة الطاولات وعدد المتعلمين...

2 - 3 - تقنية الباتيل (العينة)

▪ **أهدافها:** تباحث فئة صغيرة مختصة من التلاميذ في موضوع محدد مع جماعة الفصل، من أجل تحليل حالات وقضايا.

▪ **إجراءاتها:** يتم تعيين فريق مختص مكون من عدد محدود من المتعلمين "كخبراء" في موضوع ما يعدونه سلفا، ويعينون من بينهم منشطا ومقررا. تتوجه جماعة الفصل إلى الفريق المختص أسئلة مكتوبة يتولى منشط الفريق بتوزيع الأدوار بين "الخبراء" الصغار للإجابة عنها.

▪ **كيفية تنظيم الفصل:** ينظم المدرس بيئة الفصل تبعا لطبيعة النشاط وخصوصية الفصل.

3-3 - الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني:

تقوم تقنية الزوبعة الذهنية على إشراك المتعلمين في المناقشة بهدف إنتاج واقتراح أفكار بشكل جماعي، أو لإيجاد حلول لموقف أو وضعية مسألة، ومثال ذلك مناقشة ظاهرة علمية أو لغوية...

- **الأهداف متعددة منها:** إثارة العديد من الإجابات المختلفة عن الأسئلة المطروحة (ماذا؟ لماذا؟ كيف؟)، وإبداء الرأي وتقديم الأفكار بحرية، مما يسمح بتنمية ملكة الإبداع.
- **المبادئ:** تستند هذه التقنية إلى عدة مبادئ وشروط منها: عدم نقد الأفكار التي يدلي بها المشاركون وتأجيل ذلك حتى يتم الاستماع إلى كل المساهماتن عدم إيقاف وحصر الطاقة التعبيرية للمتدخلين، والعمل على إغناء النقاش: كثرة وغزارة في الأفكار والمساهمات والاقتراحات.
- **المراحل:** تخضع تقنية العصف الذهني للمراحل التالية:
  - عرض المنشط للموضوع أو للمشكلة أمام جماعة الفصل وتوضيحها وتحديد المطلوب.
  - إدلاء كل مشارك بآرائه واقتراحاته دون حكم أو نقد للآخرين.
  - جمع المنشط للأفكار وتدوينها.
  - تحليل الأفكار عبر تفحصها وتبويبها وتركيبها للخروج باستنتاجات معينة معدة للعرض.

3-4 - منهجية حل المشكلات:

- يدخل حل المشكلات ضمن أساليب وتقنيات التدريس المتمركزة حول المتعلم، يوفر ظروف النقاش والحوار الجماعي، ويحفزالمتعلم على المشاركة الفعالة، ويمكنه من توظيف خبراته ومكتسباته المعرفية والمهارية والتطبيقية المستخلصة من الدروس والأبحاث الخارجية لبناء تعلماته. وتقتضي منهجية " حل المشكلات " اتباع عدة خطوات مع استحضار المتغيرات الخاصة بالوضعية التعليمية:

الخطوات	النشاط
1- **تحديد المشكلة:** ☜ تحديد الموضوع وحصر الهدف من اختياره. ☜ صياغة الموضوع في صورة مشكلة تتطلب حلا. ☜ تشخيص الموضوع: وصف المشكلة وتحديد طبيعتها ورصد عناصرها ☜ تفسير المشكلة: البحث عن المسببات.	▪ينتقى الموضوع / المشكلة من المقرر أو من الواقع المعيش، في علاقة بالبرنامج الدراسي. ▪يمكن اقتراح المشكل من طرف المدرس أو المتعلمين. ▪يقوم المتعلمون بشكل فردي أو جماعي بوصف المشكل وتفسيره بالبحث عن الأسباب الكامنة وراءه.
2- **وضع الفرضيات:** ☜ اقتراح فرضيات للمشكل، واقتراح حلول محتملة ومؤقتة للمشكل. ☜ تجميع وتسجيل المقترحات على السبورة مصنفة وفق محاور	يشتغل المتعلمون في مجموعات صغيرة لاقتراح فرضيات، ومناقشتها، لتعرض على جماعة الفصل من طرف مقرر كل مجموعة، ليتم التوافق حول حولها قبل تدوينها على السبورة
3- **فحص واختبار مختلف الاقتراحات:**	يستند الاشتغال على استثمار وثائق وشواهد متوفرة

* دراسة وتحليل وتقويم كل مقترح / رأي / اختيار / حل، والمقارنة بينهما (في العمل الجماعي يقدم المنشط ملخصا لما دار في النقاش ويعرض المقرر النتائج). * رصد المواقف (تأييد-رفض-تحفظ-تعديل....).	أو استدعاء خبرات من الواقع، أو من حصيلة التعلم أو الاحتكام إلى قواعد المنطق، لجمع المعلومات عن الموضوع/ المشكلة. بغرض تدارسها واقتراح حلول لها داخل كل مجموعة.
4- الاختيار التفضيلي واتخاذ القرار: * فرز الأجوبة، واختيار الحل أو الحلول المتفق عليها والقابلة للتحقق. * الصياغة النهائية لما تم الاحتفاظ به في تقرير.	اعتماد أسلوب العرض لتقديم الخلاصات والحلول المتوصل إليها، تلي ذلك مناقشة موجهة لتلك الحلول بغرض التوافق حولها قبل تكليف لجنة لصياغتها وتقاسمها.

- يتطلب أسلوب حل المشكلات احترام عدة ضوابط أهمها:

➢ تشاور المدرس مع المتعلمين لاختيار الموضوع في علاقة بحاجاتهم وحاجات المجتمع وفي ارتباط بالبرنامج مع مراعاة القابلة للإنجاز.

➢ ضرورة التحضير الجيد للموضوع/ المشكل، والبرمجة المحكمة للنشاط، مع توفير وتنظيم الفضاء الملائم لانجازه: تنظيم طريقة جلوس المتعلمين بشكل يسمح بإنجاز النشطة المقررة.

➢ مراعاة مبدأي الوظيفية والإدماج، وذلك بإدراج النشاط في صلب العملية التعليمية.

➢ احترام المدرس لحرية التعبيرعن الرأي، وتقبل وجهات النظر المعبرعنها، واحترام قواعد وآداب المناقشة من حسن الإنصات، وعدم مقاطعة المتدخل، وطلب الإذن عند الرغبة في أخذ بالكلمة، والتركيزفي التدخلات والحرص على الإقناع، واحترام الراي الآخر واحترام الوقت.

3-5 - تقنية المحاكاة: تعرف أيضا بلعب/ تمثيل الأدوار.

- **تعريفها-** تقوم هذه التقنية على تقمص شخصيات حقيقية أو خيالية، والقيام بأدوارها المفترضة، معايشة لوضعية إنسانية افتراضية واستكشافها ذهنيا ووجدانيا وجسديا، وفهم شخصية الآخرين والإحساس بمواقفها والتعود على مهامهم.
- **الأهداف-** يكون لعب الأدوار مجديا في عدة وضعيات تعليمية ببعض المواد الدراسية كالتربية على المواطنة والجغرافيا، وهو تقنية تعزز قدرات التواصل لدى المتعلمين، لارتباطه الوثيق بالمجال النفسي العاطفي، وتكوين المواقف والاتجاهات، والاكتساب التلقائي للمواقف المستحسنة اجتماعيا ، والوعي بإحساسات الآخرين.
- **إجراءاتها:** يقوم منشط الجماعة بمايلي:

☜ تحديد عناصر الموضوع ؛

☜ يوزع الأدوار والمهام على التلاميذ بناء على ميولاتهم؛

☜ يساهم في تحليل عناصر الانطلاق المرتبطة بتقمص الأدوار المنوطة بكل فرد؛

☜ يقدم الموضوع في شكل نص أو حكاية تتفاعل فيها شخصيات مختلفة؛

- يطلب من بعض التلاميذ تشخيص أدوار الشخصيات الواردة بالنص؛
- بعد انتهاء التشخيص، يفتح نقاش من طرف مجموع التلاميذ حول القضايا المطروحة، ويتم تحديد الخلاصات النهائية

▪**كيفية تنظيم الفصل الدراسي:** ينظم المدرس مجال الفصل الدراسي وفق ما يقتضيه النشاط، ووفق التنظيم الذي تخضع له بنية الفصل الدراسي وعدد المتعلمين والصفوف، مع تخصيص مكان يكون مرئيا للمتعلمين، يتموقع فيه المتقمصون للأدوار.

6 - 3 - حلقة النقاش:[283]

▪**تعريفها:** وضعية تعلمية تفتح المجال للمتعلمين للنقاش لدراسة مشكلة وتقديم اقتراحات حلول بشأنها، أو تبادل الرأي حول موضوع معين واتخاذ مواقف.

▪**أهميتها وأهدافها:** تكتسي حلقة النقاش أهمية نفسية وتربوية وثقافية واجتماعية قصوى، بالنظر لما تحققه من أهداف على مستوى اكتساب كفايات مهمة سوسيوعاطفية وتواصلية، مثل الجرأة على التعبير وتعليل الرأي والدفاع عنه، وحسن الإنصات للآخر، وتقدير وجهة نظره، والانضباط إلى قواعد النقاش، واكتساب الثقة بالنفس وتقديرها، والقدرة على المناقشة، والعمل في إطار الجماعة من أجل الوصول إلى توافقات.

▪**خطوات تنظيم حلقة نقاش:** يقتضي هذا الشكل اتخاذ عدة اجراءات واتباع عدة خطوات:

- إجراءات تهم تنظيم مجال الفصل الدراسي بشكل يناسب النشاط إما على شكل حلقة دائرية أو نصف دائرية، أو على شكل مستطيل مغلق أو مفتوح، لتسهيل عملية التواصل وتبادل الرأي والإنصات للآخرين بشكل أفضل.
- الاتفاق على قواعد النقاش بين الأعضاء ، لضمان حق كل عضو في المشاركة وإبداء رأيه مع الالتزام باحترام حق الآخرين، ومن هذه القواعد: الحق في أخذ الكلمة حسب ترتيب يضبطه الميسر، الإنصات إلى الآخرين، احترام الرأي الآخر وعدم المقاطعة، احترام مدة التدخل، عدم الخروج عن الموضوع،وعدم المس بكرامة المشاركين والابتعاد عن كل تجريح.
- تحديد الموضوع والأهداف المتوخاة من تناوله، وحصرمحاوره الأساسية؛
- اختيار ميسر ومقرر لحلقة النقاش: وينحصر دورالميسر في تنظيم النقاش، من خلال التذكير بقواعده، وتوجيه المتدخلين لاحترامها، و توزيع الكلمة عليهم، و السهر على عدم خروج التدخلات عن الموضوع، والمساعدة على تقريب وجهات النظر أو توضيحها إن اقتضى الحال. أما المقرر فيسجل التدخلات، ويلخص مختلف الآراء المعبر عنها من أجل عرضها بعد نهاية الحلقة؛
- المناقشة وتبادل الآراء وتقديم الاقتراحات مع الالتزام باحترام الموضوع وقواعد النقاش؛

---

283 - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2006 ، ص

- صياغة الخلاصات المتوصل إليها، بالتركيز على جرد آراء واقتراحات الحلول المختلفة، وتصنيفها وتركيبها، وانتقاء الأنسب منها والأكثر قابلية للتنفيذ.

3-7 -إعداد وتقديم ملف:[284]

- **تعريف الملف:** مجمع وثائق ودعامات متنوعة، تتضمن معلومات وبيانات تفيد في معالجة موضوع ما، وهومن أدوات العمل التي تتيح للمتعلم فرصة البحث والتعلم الذاتي.
- **الأهداف:** تهدف الملفات إلى تحقيق أهداف عديدة من بينها:

- تحفيز المتعلم على البحث واكتساب المبادئ الضرورية لذلك، خاصة البحث الميداني .
- إكتساب المتعلم القدرة على التخطيط والتنظيم، وإذكاء روح المبادرة لديه.
- تنمية القدرة على التواصل من خلال الاتصال بالأشخاص الذين يمكن الاستفادة من خبرتهم، وإتاحة الفرصة للمتعلم للمساهمة في بناء المعرفة مع استحضار روح التعاون بين المجموعة.

- **خطوات إعداد الملف**[285]:

- **الخطوة الأولى:** اختيار موضوع الملف، تحديد أهدافه، ضبط محاوره ووضع خطة عمل (توزيع المهام بين مجموعات المتعلمين...) وتحديد المدة الزمنية المخصصة للإنجاز .
- **الخطوة الثانية:** جمع المعطيات والوثائق من الميدان، كالتقاط صور وجمع عينات، والاتصال بالفاعلينلاستجوابهم ، مع تحضير أسئلة الاستجواب وإعداد آلات التسجيل والتصوير.
- **الخطوة الثالثة:** معالجة المعطيات ودراستها وانتقاء المناسب منها، لتحقيق الأهداف المحددة، وكذا استثمار الوثائق وتحليلها وتدوين أبرز خلاصاتها، ثم تنظيم المعطيات وتصنيفها وفق محاور الملف. وأخيرا كتابة تقرير معزز بالوثائق ولائحة المراجع المعتمدة في إعداده.
- **الخطوة الرابعة:** تقديم الملف وعرض محتوياته ومناقشتها، واستثماره في التعلمات.

3-8 - إعداد وتنظيم زيارة:

- **تعريف:** تعرف الزيارة بأنها نشاط تعلمي ميداني يقوم على معاينة المتعلم المباشرة لبيئته المحلية (زيارة أماكن ، مآثر تاريخية، مؤسسات ...) وإعداد تقارير أو إنتاج أعمال شخصية حولها.
- **متطلبات إعداد الزيارة:**

- تحديد تاريخ الزيارة ومدتها وموضوعها وأهدافها، ومكانها ، وإعداد ورقة تعريفية به؛
- برمجة العمليات المنتظرة خلال الزيارة وضبط وسائل التنقل وإعداد أجهزة التصوير؛
- تحديد الفئة المستفيدة منها وتوزيع المهام المطلوبة خلال الزيارة بين المتعلمين؛
- الاتصال بالجهة المعنية والحصول على موافقتها إذا كان الأمر يتعلق بزيارة مؤسسة أو مرفق، وكذلك الحصول على الرخصة الإدارية من الجهات الوصية (النيابة مثلا).

---

[284] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، أبريل 2008 ، ص :31.

[285] - نفس المرجع السابق ن ص: 31

▪ **ضوابط تنفيذ الزيارة:**

- احترام موعد ومكان الانطلاق ومدة الزيارة. والتزام كل فرد بالمهام المنوطة به؛
- جمع المعلومات بكل الوسائل المتاحة (تدوين، تصوير، تسجيل، تسلم وثائقه جاهزة)؛
- إجراء الاستجوابات المبرمجة مع المسؤولين؛
- احترام أخلاقيات الزيارة (حسن الإصغاء، احترام الآخر، احترام المواعيد، الانضباط للقوانين)

▪ **توثيق الزيارة:** كتابة تقرير عن الزيارة يتم إغناؤه بالوثائق المعدة والمحصل عليها.

9- 3 - دراسة الحالة: يمكن أن يعتمد المدرس تقنية "دراسة الحالة" لطرح القضايا المعروضة عليهم عن طريق معالجة حالات واقعية أو افتراضية ، تعرض خلالها عليهم وقائع أو أحداث ويكلفون بدراستها بتأطير من المدرس عبر اعتماد خطوات منهجية:

- تقديم الحالة للمتعلمين، وتمكينهم من تعرف مختلف جوانبها وأبعادها وسياقها...
- اكتشاف القضايا التي تطرحها الحالة بتحديدها انطلاقا من الوقائع العينية التي تتضمنها.
- تبني حلول معينة، واتخاذ قرارات ملائمة في ضوء ما توافر من استنتاجات

ورقة داعمة حول دراسة الحالة التربوية

Etude de cas

❖ **تعريف الحالة وصياغتها:**

▪ **تعدد التعاريف** ، فالحالة عبارة عن:

- وضعية مشكلة، افتراضية أو واقعية تنصب على دراسة ظاهرة أو تصور ما.
- مشكل افتراضي أو واقعي، يستوجب تشخيصه إيجاد حلول واستنباط قواعد ، لاستعمالها وتوظيفها في حالات مشابهة (شامبرلان ولاڤوا وماركيز[286]).
- نص مكتوب أو مختلق، وقد تكون الحالة شهادة شفوية أو مسجلة متعلقة بوضعية مشكلة واقعية ، مثل حادث له دلالة يشير إلى وضعية مثيرة أو تحليل نقدي [287](موشيليفي)
- وضعية وقعت فعلا في الواقع الموضوعي، أو لم تقع إلا على الصعيد النظري والتصوري عبر عمليات التوليد والاختلاق والافتراض الرمزي، تنبني على تحديد المشكل الرئيسي الذي يستتبع إيجاد الحلول الملائمة له واتخاذ القرارات المناسب.

▪ **طريقة صياغة الحالة:** تصاغ الحالة:

- بطريقة سردية وصفية أو درامية أو استجوابية توليدية للتشخيص والتمثيل؛
- في شكل سيناريو يصف مجموعة من الظروف التربوية أو الإدارية التي تشخص مشكلا ما؛
- في شكل قصة محبكة تخضع لآليات المتن السردي من أحداث وعقدة وشخوص وفضاء ؛

---

[286] - CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et MARQUIS, D. (1995). 20 formules pédagogiques. Québec Presses de l'Université du Québec P.U.Q.].P.91.

[287] - MUCCHIELLI, R. (1969, 1979). La méthode des cas. Paris : Éditions sociales françaises.

- في شكل سيرة تتضمن قضايا أو مشكلات تربوية أو إدارية يشار إليها من خلال أسئلة محددة.

❖ **دراسة الحالة:**

▪ تعد من أهم التقنيات التحليلية، التي تستعين بها عدة علوم ومعارف كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والطب وعلم الإدارة والبيداغوجيا، تساعد الدارس على مواجهة الوقائع عن طريق تحليلها وتشخيصها من أجل معالجتها، لتمثلها قصد مواجهة وضعيات متشابهة في المستقبل.

وتشكل دراسة الحالة أيضا وسيلة تقويمية لمجموع المشاكل التي يواجهها الإنسان في محيطه عن طريق تحويلها إلى ظواهر رمزية افتراضية أو واقعية في شكل خطابات سردية أو وصفية محبكة بشكل معقد ومتضمنة للوضعيات الإشكالية.

▪ **أهمية دراسة الحالة و أهدافها.**

- **الأهمية الديداكتيكية لدراسة الحالة:** تقرب المدرسين والمتدربين من الواقع لمعالجة المشاكل ميدانيا وتجريبيا، بدلا من الاكتفاء بالنظريات والتصورات المجردة فقط. وتساعد هذه الطريقة على التعبير عن الآراء بكل حرية والاحتكام إلى الفكر النقدي الحر.

- **أهداف دراسة الحالة،** متعددة، منها: إعطاء المتعلمين دورا نشيطا في العملية التعليمية (التعلم الذاتي والعمل الجماعي)، وتدريبهم على استكشاف القضايا والمشاكل، وتحليلها واقتراح حلول لها، وبناء مواقف واتجاهات إيجابية لديهم من خلال دراسة تصرفات الآخرين.

❖ **خطوات دراسة الحالة:**

☐ **الخطوة الأولى-** الاتصال المباشر بالحالة، تتم العملية عبر عدة أنشطة:

- قراءة الحالة قراءة متأنية: فهم الحالة واستقراء محتواها الدلالي والإشكالي؛
- تحديد نوع الحالة المدروسة والتأطير الزماني والمكاني للحالة؛
- التعريف الأولي بالحالة قيد الدرس، برصد موضوعها وكذا الأفكار الفرعية التي تتفرع عنه؛
- تفكيك الحالة الى عناصر، واشتقاق فرضيات في ضوءها؛
- استكشاف الوضعية المشكلة، وطرح الإشكاليات الجوهرية على ضوء القضايا الواردة في الحالة أو على ضوء الأسئلة التي تذيل بها نص الحالة ؛
- تحديد المطلوب انجازه على ضوء السؤال أو الأسئلة التي يذيل بها نص الحالة.

☐ **الخطوة الثانية-** تحليل الحالة المدروسة في ضوء الإشكاليات المستقاة من الحالة، والفرضيات المقترحة ، والتفصيل في عرض الحالة داخل السياق الزماني والمكاني أو الظرفي:

- توضيح مختلف العناصر والعوامل والمفاهيم والمصطلحات التي تضيء نص الحالة من قريب أو بعيد، والتي تسهم في تقديم إضاءات حول الوضعية الإشكالية من جميع جوانبها.
- الوقوف عند الوضعية المشكلة الواردة في الحالة وتقديم الشروحات اللازمة حولها.

☜ تحليل المعطيات والمعلومات المتعلقة بالوضعية الإشكالية في شكل تجليات وعوامل ومسببات وحيثيات على النحو التالي:
- وصف كرونولوجي للوقائع والأحداث التي تتكون منها الحالة؛
- رصد توقعات الفاعلين (الشخوص مثلا) وآفاق انتظارهم وردود أفعالهم ، مع الوقوف عند إكراهات الوضعية وإرغاماتها.
- توضيح المعلومات والمرجعيات الناظمة التي تخدم تحليل موضوع الحالة.
☜ تجميع النتائج المتوصل إليها واقتراح قرارات علاجية وحلول للوضعية الإشكالية.

❐ **الخطوة الثالثة** - التنصيص، تقتضي الخطوة تحرير موضوع يتضمن:

▪ **تقديم :**
- نوع الحالة التي يعالجها الموضوع؛
- تأطير الحالة في سياقها الزماني والمكاني؛
- تحديد الوضعية المشكلة وطرح الاشكالات وتحديد الفرضيات؛
- تبيان الطرائق التي ستعالج بها الإشكالية؛
- إبراز مفتاح القراءة، من خلال التساؤل حول طبيعة القرارات المزمع اتخاذها؛
- التركيز على الأهداف المرصودة من وراء معالجة الوضعية الإشكالية .

▪ **عرض : تشخيص الحالة وتحليلها.**
- عرض الحالة في السياق الزماني والمكاني و الظرفي لمعرفة العوامل التي تتحكم في الموضوع.
- تحليل ومعالجة الحالة عن طريق إيجاد أجوبة للاستفهامات المطروحة: هل وقع الحدث في المدرسة أم في مكان آخر؟ومتى وقع؟ ولماذا؟ وكيف تم ذلك؟
- التعريف بالمرجعيات الناظمة لموضوع الحالة، من خلال تلمس الأدبيات القانونية والاجتماعية والإدارية المفسرة لموضوع الحالة ...

▪ **خاتمة:**
يتم التركيز فيها على كل الحلول والقرارات المتخذة التي توصل إليها دارس الحالة، وكذلك عرض الحلول المقابلة التي أدلى بها المعارضون الآخرون الذين يخالفون وجهة نظر المحلل الأول مثلا . مع اقتراح قرارات علاجية بمثابة أجوبة وحلول للوضعية المشكلة.

ملف:
الحوار الديداكتيكي

تقديم: يقضي المدرسون وقتاً طويلاً في طرح الأسئلة داخل الفصل الدراسي، فبعضهم قد يطرح ما بين 3 و6 أسئلة في الدقيقة الواحدة، ومتوسط ما يطرحه المدرس في الحصة الواحدة يتراوح بين: 70 و90 سؤالا، وخلال اليوم الدراسي يطرح المدرس 350 سؤالا.

ويتميز واقع الممارسة الفصلية المتعلق بالحوار بوجود صعوبات تعترض الأداء لدى عدد كبير من المدرسين من تجلياته: صعوبة صياغة الاسئلة، وصعوبة طرحها، ومسألة التعامل مع أجوبة المتعلمين، واقتصار التحاور مع قلة من المتعلمين، وأحادية الحوار (عمودي) إلى جانب السقوط في المخلات التي تخل بالتعاقد الديداكتيكي المتعلق بالحوار.

وتترتب عن هذه الصعوبات آثار سلبية منها: صعوبة إيصال افكار الدرس، سوء ارساء الموارد المنهجية الفكرية، إضاعة الوقت، حالة توتر داخل الفصل وشغب وأجوبة جماعية.

1- الحوار الديداكتيكي: تعريفه، أهدافه، منطلقاته.

1 - 1 - تعريف الحوار الديداكتيكي وأهدافه وأنواعه:

▪ يعرف الحوار الديداكتيكي على أنه، سيرورة تواصل ثنائية الاتجاه، بين المتعلم والمدرس أو متعددة بين المتعلمين فيما بينهم، إذ يتأسس الحوار على تبادل لفظي لمتحاورين أو أكثر، يلعب كل منهم وبالتناوب دورمرسل تارة ومتلقي تارة أخرى. وهو يمتاز بعدة خصائص؛ فهو يسمح بالنقاش وتبادل وجهات النظر، ويثير ردود أفعال ويسهل التعبير عن المشاعر والانفعالات، ويساعد على صياغة الأفكار وتوضيحها، وأخيرا ييسر النشاط الثقافي.

▪ يهدف الحوار إلى إكساب المتعلمين مجموعة من الكفايات من بينها:

- حسن الإنصات: الإنصات ميزة نادرة قلما نجدها عند الطفل أو المراهق، حيث الانفتاح على الغير صعب نظرا للأنانية التي تبرز بحدة في هذه السن؛

- التعبير: يشكل لحظة حرجة في التبادل اللفظي، فالنشاط الذهني تتمخض عنه أفكارا، تترجم عبر الكلمات والجمل.

- التركيز: لحظة يتمعن فيها المتعلم الارسالية ويقارنها بتمثلاته بغاية تطوير هذه الأخيرة.

▪ أنواع الحوار: لقد أشارت التوجيهات التربوية،[288] إلى شكلين من الحوار هما:

➢ الحوار الحر (الكلاسيكي): هو المفتوح الذي تقتصر فيه مهمة المنشط على حسن إجرائه دون أن يتدخل في تحديده أو توجيهه حيث يكتفي بتوزيع التدخلات.

➢ الحوار الديدكتيكي: وهو الحوار الذي يتحدد في إطار تحقيق هدف معين، حيث يوجه المنشط كل التدخلات بالاعتماد على طرح الأسئلة وتوزيع التدخلات، واعتماد تقنيات محفزة لدافعية التعلم.

---

288 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي نونبر 2007 صفحة :28.

2-1- تحفيز المتعلمين على الحوار:

توجد عدة إجراءات تؤدي إلى تحفيز التلاميذ على الحوار وطرح الأسئلة ومنها:

❖ التشجيع: المشاركة هي عامل فضول داخلي غريزي، تتطلب جهدا قليلا من المدرس لدفع التلاميذ إلى الحوار وطرح الأسئلة والمناقشة، بتشجيعهم بالكلام والتحفيز، أو توفير مواد تحفز فضولهم، موارد رقمية مثلا، وإتاحة الفرص اللازمة أمامهم للاستكشاف والتساؤل، مما يؤدي بهم إلى طرح الأسئلة عند مصادفتهم أي مشاكل.

❖ النمذجة: تعد الأسئلة التي يطرحها المدرس أمام التلاميذ نموذجا، ينبغي تدريبهم على صياغة مثلها أثناء المشاركة في الحوار،

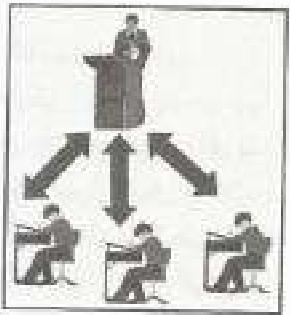
❖ جو الفصل: التلاميذ يشاركون في الحوار، ويطرحون الأسئلة عندما يشعرون بحرية المشاركة بأفكارهم بعيدا عن الرهبة أو النقد الجارح أو السخرية

2 - أشكال الحوار الديداكتيكي:

تتنوع أشكال الحوار الديداكتيكي، تبعا لصيغ التواصل المعتمدة من طرف الأستاذ[289]، فهناك:



- **الحوار العمودي وحيد الاتجاه:** يكون فيه الحوار عموديا من طرف واحد، بحيث تطرح الأسئلة من طرف المدرس، فيما المتعلمون يكتفون بالإجابة فقط، ويلجأ المدرس إلى هذا الحوار لعدة أسباب من أهمها:
  - رغبة المدرس بإنهاء المقرر خلال الوقت المحدد
  - خوف المدرس من فقدان السيطرة على الصف
  - عدم تمكن المدرس من المادة العلمية
  - تسلط المدرس في إدارته للقسم



- **الحوار العمودي المتبادل:** يتبادل خلاله كل من الأستاذ والمتعلمين طرح الأسئلة، وله عدة إيجابيات وسلبيات
  - ➢ إيجابياته:
    - إتاحة استقبال التغذية الراجعة من التلاميذ
    - زيادة التفاعل الصفي الناتج عن إشراك التلاميذ
    - أكثر تطورا من النمط ذو الاتجاه الواحد
  - ➢ سلبياته:
    - التفاعل محدود بسماح المدرس للتلميذ بالتعبير.
    - تنمية مهارات الإبداع في هذا النمط محدودة

---

[289] - فؤاد علي العاجز ومحمد البنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة -الطبعة الثالثة 2007 ص ص 125-128.



❖ **الحوار ثلاثي الاتجاه:** الأستاذ يدير عملية الحوار بين المتعلمين، ويشارك فيه، ومن إيجابياته:

- إتاحة التفاعل بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم ؛
- تبادل الخبرات التعليمية وتعزيز العلاقات الإيجابية؛
- إشاعة جو من التعلم الفعال؛
- نمو شخصية التلميذ بشكل متكامل؛
- إكتساب مهارات جديدة ومتنوعة؛
- تعزيز الثقة بالنفس.



❖ **الحوار متعدد الاتجاهات:** يتخذ شكل مناقشة مفتوحة أو موجهة حول محور من محاور الدرس أو حدث تاريخي أو ظاهرة جغرافية . وفي ظله يشرف الأستاذ على عملية التواصل بشكل عام ويسمح للمتعلمين بالتحاور فيما بينهم بالطريقة التي يختارونها

➢ إيجابياته:

- يعطي فرصة للمتعلمين بالتواصل غير المقيد؛ ويسمح بتبادل الخبرات والمعارف
- يتيح نقل الأفكار من المدرس وإليه، مما يسمح للأفكار الإبداعية أن تنمو داخل بيئة الفصل الدراسي.

➢ سلبياته:

- صعوبة تطبيقه، إذ يحتاج إلى مهارة عالية من المدرس في الضبط
- يصلح لمواضيع أو مواقف محدودة يزيد من إمكانية حدوث سلبيات جانبية يصعب التنبؤ بها كالصراعات بين المتعلمين والتشنجات والتمسك بالرأي.

3- القواعد الناظمة للحوار الديداكتيكي:

تتعدد القواعد التي يتعين مراعاتها أثناء الحوار الديداكتيكي، وأبرز مستوياتها:

3-1 - على مستوى صياغة الاسئلة:

➢ تجنب الأسئلة التي تكون الإجابة عنها ب "نعم" أو "لا "، وكذا أسئلة الهلهلة إلا في حدود الحاجة إليها.

➢ الدقة والوضوح: صياغة المدرس لأسئلة تكون توقعات أجابتها واضحة للتلميذ، بعيدة عن التأويلات، وأن يكون السؤال قصيرا، يدور حول فكرة واحدة لكي لا يشتت تفكير التلاميذ؛

➢ الصدق: يقيس السؤال ما وضع لقياسه، في ضوء الهدف المسطر؛

➢ مراعاة المستوى الإدراكي للتلاميذ: يكون السؤال في مستوى المتعلمين وفي حدود خبراتهم، لا أن يكون تعجيزيا؛

- تكييف الأسئلة حسب مستوى التلاميذ، والتعديل عند الحاجة؛
- اختيار أفعال إجرائية مناسبة للمرقى المستهدف في السؤال، هل يتعلق الأمر بالمعرفة أو الفهم أو التحليل أو التطبيق أو التقويم أو التركيب.

3-2 -على مستوى طرح الأسئلة:

- طرح السؤال بصوت مسموع من طرف الجميع، مع احترام مخارج الحروف؛
- الابتعاد عن استخدام عبارة: من يعرف؟ من يقرأ؟ من يجيب؟، لأنها سبب توليد الفوضى والإجابات الجماعية، ولن يجيب إلا المتفوقون؛
- اختيار أحد التلاميذ للإجابة بعد طرح السؤال، بدلاً من اختيار التلميذ ثم إلقاء السؤال؛
- اشراك كل المتعلمين في الحوار بتوزيع الأسئلة على الجميع (المتفوقون والآخرون) ؛
- تجنب تكرار السؤال، إلا اذا طلب أحد المتعلمين ذلك، فتكرار السؤال يعتبر عادة غير حميدة تجعل المتعلمين غير منتبهين لما يقوله الأستاذ؛
- تعويد المتعلمين على رفع اليد بأدب وهدوء واستئذان، مع الحرص على مناداة المتعلمين بأسمائهم أثناء الحوار؛
- أسئلة المتعلمين: يطلب المدرس منهم المبادرة إلى طرح أسئلة، ويشجعهم على وضع أسئلة لها صلة وثيقة بالموضوع.

3-3 – على مستوى استقبال أجوبة المتعلمين:

- تعويد التلاميذ على التحدث بلغة عربية فصيحة، بعيدا عن الدارجة وكل ركاكة؛
- الحرص على منع الإجابات الجماعية؛
- تجنب مقاطعة التلميذ المجيب قبل أن يستكمل إجابته؛
- الابتعاد عن أسلوب التوبيخ في حالة خطأ المتعلم، بل تطلب الإجابة من غيره؛
- تعويد التلاميذ على احترام زميلهم المجيب، والإنصات إليه حتى إنهاء إجابته؛
- استعمال أسلوب التعزيز الايجابي، لتشجيع التلاميذ على الإجابة مثل: أحسنت، ممتاز،
- استعمال أسلوب التحفيز النقطي؛
- احترام زمن الانتظار: يستعمل المدرس زمن الانتظار: الانتظار لمدة ثلاث إلى خمس ثوان بعد طرح السؤال قبل السماح لأي تلميذ بإعطاء الإجابة:
  - بعد طرح السؤال، لفسح المجال للتلاميذ من أجل استيعاب مضمون السؤال،
  - بعد إجابة التلميذ، لفسح المجال لباقي التلاميذ لاستيعاب الإجابة المقدمة والرد عليها.
- إعادة الأستاذ للإجابة الصحيحة بصوته بحرارة وفاعلية وأحياناً يعيدها بعض التلاميذ.

4- انحرافات التعاقد الديداكتيكي المتعلقة بالحوار الديداكتيكي: يقع المدرس في عدة انزلاقات عند إدارته للحوار الديداكتيكي، وهي اختلالات تدخل ضمن الانحرافات التي تخل بالتعاقد الديداكتيكي، وقد تم التفصيل فيها في ملف خاص بالتعاقد الديداكتيكي والفعل التربوي.

- تكييف الأسئلة حسب مستوى التلاميذ، والتعديل عند الحاجة؛
- اختيار أفعال إجرائية مناسبة للمرقى المستهدف في السؤال، هل يتعلق الأمر بالمعرفة أو الفهم أو التحليل أو التطبيق أو التقويم أو التركيب.

3-2 -على مستوى طرح الأسئلة:

- طرح السؤال بصوت مسموع من طرف الجميع، مع احترام مخارج الحروف؛
- الابتعاد عن استخدام عبارة: من يعرف؟ من يقرأ؟ من يجيب؟، لأنها سبب توليد الفوضى والإجابات الجماعية، ولن يجيب إلا المتفوقون؛
- اختيار أحد التلاميذ للإجابة بعد طرح السؤال، بدلاً من اختيار التلميذ ثم إلقاء السؤال؛
- اشراك كل المتعلمين في الحوار بتوزيع الأسئلة على الجميع (المتفوقون والأخرون) ؛
- تجنب تكرار السؤال، إلا إذا طلب أحد المتعلمين ذلك، فتكرار السؤال يعتبر عادة غير حميدة تجعل المتعلمين غير منتبهين لما يقوله الأستاذ؛
- تعويد المتعلمين على رفع اليد بأدب وهدوء واستئذان، مع الحرص على مناداة المتعلمين بأسمائهم أثناء الحوار؛
- أسئلة المتعلمين: يطلب المدرس منهم المبادرة إلى طرح أسئلة، ويشجعهم على وضع أسئلة لها صلة وثيقة بالموضوع.

3-3 – على مستوى استقبال أجوبة المتعلمين:

- تعويد التلاميذ على التحدث بلغة عربية فصيحة، بعيدا عن الدارجة وكل ركاكة؛
- الحرص على منع الإجابات الجماعية؛
- تجنب مقاطعة التلميذ المجيب قبل أن يستكمل إجابته؛
- الابتعاد عن أسلوب التوبيخ في حالة خطأ المتعلم، بل تطلب الإجابة من غيره؛
- تعويد التلاميذ على احترام زميلهم المجيب، والإنصات إليه حتى إنهاء إجابته؛
- استعمال أسلوب التعزيز الايجابي، لتشجيع التلاميذ على الإجابة مثل: أحسنت، ممتاز،
- استعمال اسلوب التحفيز النقطي؛
- احترام زمن الانتظار: يستعمل المدرس زمن الانتظار: الانتظار لمدة ثلاث إلى خمس ثوان بعد طرح السؤال قبل السماح لأي تلميذ بإعطاء الإجابة:
  - بعد طرح السؤال، لفسح المجال للتلاميذ من أجل استيعاب مضمون السؤال،
  - بعد إجابة التلميذ، لفسح المجال لباقي التلاميذ لاستيعاب الإجابة المقدمة والرد عليها.
- إعادة الأستاذ للإجابة الصحيحة بصوته بحرارة وفاعلية وأحياناً يعيدها بعض التلاميذ.

4- انحرافات التعاقد الديداكتيكي المتعلقة بالحوار الديداكتيكي: يقع المدرس في عدة انزلاقات عند إدارته للحوار الديداكتيكي، وهي اختلالات تدخل ضمن الانحرافات التي تخل بالتعاقد الديداكتيكي، وقد تم التفصيل فيها في ملف خاص بالتعاقد الديداكتيكي والفعل التربوي.

السياق الرابع:
تدبير زمن التعلم

تقديم: يعتبر زمن التعلم الركيزة الأساسية للعملية التربوية برمتها، حيث تنص جميع التشريعات الإدارية والتربوية على حسن تدبير الزمن واستغلال الحصص المدرسية بشكل هادف ومعقلن تجنبا للضياع والهدر، إذ أنه كلما تم التحكم في الزمن وتم استغلاله استغلالا أمثل يرتفع التحصيل الدراسي عند التلاميذ، وتتحقق مردودية مدرسية أفضل

❖ رسميا: أشار الميثاق الوطني[290] إلى استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية، وتضمن ما يلي : " يرتكز تدبير التوقيت في مجال التربية والتكوين، بما في ذلك الجداول الزمنية والمواقيت والإيقاعات والعطل المدرسية، على أساس القواعد الآتية: تتكون السنة الدراسية في التعليم الإبتدائي والإعدادي والثانوي من أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي على الأقل، يطابقها حجم حصصي من 1000 إلى 1200 ساعة، ويمكن تعديل هذه الأسابيع وتوزيع الحصص على أيام السنة حسب وتيرة الحياة المميزة للمحيط الجهوي والمحلي للمدرسة، كما يمكن للسلطة التربوية الإقليمية تعديل الجدول الزمني السنوي للدراسة في حالة حدث طبيعي، شريطة ضمان تحقيق مدة التعليم المقررة سنويا."

❖ مسلمة: تربويا، يقتضي التدبير الفعال لوضعيات التعلم أن يمنح المتعلم الوقت الكافي لبناء تعلماته تبعا لحاجاته، وقدراته، وإيقاع تعلمه،

❖ لكن، يلاحظ كثرة الشكاوى سواء من المدرسين أو من المتعلمين:

- بالنسبة للمدرسين: يشتكي أغلب الأساتذة في المغرب من ضيق الوقت وعدم كفاية الحصص الدراسية لانجاز المقرر السنوي في ظل شروط تعلمية تظل في العموم سلبية.

- بالنسبة للمتعلمين: يعتبرون انهم لا يجدون الوقت الكافي للتعلم أو الاكتساب وانجاز أنشطتهم المدرسية الخارجية، ولا لممارسة حياتهم الطبيعية، وكأن المدرسة التهمت كل حياتهم، وأصبح الزمن المدرسي الحرج هو ايقاع حياتهم، التي يرونها بئيسة في المدرسة وبارتباط بالمدرسة.

انطلاقا من تحليل الوضعية السابقة يمكن أن نستخلص المعطيات الآتية:

▪ من جهة المدرسين، تتصل شكواهم بالعناصر الآتية:

- عدم تجانس الزمن الذي يتطلبه البرنامج مع الغلاف الزمني المتاح واقعيا للانجاز؛
- عدم تجانس ايقاع زمن انجاز المقرر مع الزمن المنطقي للمادة (المعرفة/ الموارد)؛
- عدم تجانس ايقاع انجاز الوضعيات التعليمية التعلمية مع ايقاع التعلم لدى غالبية التلاميذ.

---

[290] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين الدعامة الثامنة، ص :23

- من جهة المتعلمين، تتصل شكواهم بالاختلالات الاتية[291]:
- الزمن المدرسي مخصص لأنشطة المقرر الدراسي، ولا يمنح فرصة للأنشطة الموازية؛
- صعوبة استيعاب الدروس نظرا للسرعة والعجلة في إنجازها؛
- استعمالات الزمن لا تلائم حاجات المتعلمين ورغباتهم؛
- المدة التي يقضيها المتعلمون في حجرات الدرس مبالغ فيها؛
- ضيق الوقت مقابل تضخم البرامج (المحتويات والواجبات.

بناء على الصعوبات والعوائق المشار اليها، يمكن أن نخلص الى أن هناك تعبير للفاعلين بالمدرسة (المدرس والتلميذ) مفاده وجود عدة صعوبات تؤثر بقوة على تدبير زمن التعلم.

1 - أنماط الزمن المدرسي المعتمدة بالمنهاج المغربي:

ينقسم زمن التعلمات المعمول بها في المنهاج المغربي الى ثلاثة أنماط رئيسية، هي:

❖ **سيرورة زمنية طويلة المدة** (المدى البعيد): تتجلى في الزمن السنوي للتعلمات أو ما يعرف بالموسم الدراسي، وتتراوح مدة الموسم الدراسي في الاسلاك المغربية بين 28 و32 أسبوعا، تختلف من سلك لاخر، ومن منطقة جغرافية لاخرى، وتتدخل بعض العوامل الطارئة والتقنية في هذه المدة الزمنية كالغيابات والعطل وغيرها...

على المدرس أن يتوفر على تصور واضح عن هذا الرصيد الزمني بالساعات للمادة الدراسية ولكل الانشطة التابعة لها، وعليه أن ينجز تحليلا لهذا الغلاف الزمني، مع تحديد معدل انجاز الحصص ومعدل الانزياح الممكن لكل حصة.

❖ **سيرورة زمنية متوسطة**: كالأسدس، ويتكون الموسم الدراسي من أسدوسين، كل واحد يضم عدة أسابيع، بعضها خاص ببناء التعلمات، والبعض الاخر مخصص للتقويم والدعم

❖ **سيرورة زمنية قصيرة**: أو ما يعرف بالمدى القصير لزمن التعلم، وتتجلى في الحصة الزمنية المخصصة للدرس أو لجزء منه. ففي السلك الثانوي الاعدادي والتأهيلي، هناك وحدة زمنية قارة للانجاز، هي الحصة الدراسية؛ تتألف من 60 دقيقة، تنقص منها فترة الاستراحة وتغيير المتعلمين لقاعة الدرس عندما ينتقلون من مادة لأخرى.

<u>تساؤل</u>: الى اي حد يتم احترام زمن هذه الحصة عند تدبير التعلمات؟

2 - أصناف الزمن المرتبطة بالممارسة التربوية:

يميز الباحثون بين عدة أصناف، من أهمها:

- الزمن المنطقي للانجاز: هو الكتلة الزمنية التي يتطلبها نظريا النقل الديداكتيكي للمعرفة وتقديمها للمتعلم، ويختلف حسب المواد والشروط الواقعية التي يتم فيها هذا الانجاز.
- الزمن الواقعي للإنجاز: زمن مخصص لانجاز التعلمات في الفصل الدراسي، أخذا بعين الاعتبار ظروف الزمن والمكان التي يتم فيها التدريس، وإيقاعات زمن التعلم لدى المتعلمين.

---

[291] - التهامي الواورتي لطفي حضري: تدبير الفضاء المدرسي، http://www.profvb.com/vb/t52171.html 28 نونبر 2015

- الزمن النظري للتعلم: الكتلة الزمنية التي يتطلبها التعلم نظريا من طرف المتعلم، في ارتباط بمراحل النمو النفسي والذهني لديه. ويختلف هذا الزمن حسب المواد والسن والأفراد،
- الزمن الواقعي للتعلم: هو الزمن الحقيقي الذي يتم فيه التعلم ، يختلف تبعا لعدة عوامل:
  - بالنسبة للمدرس: يتأثر الزمن الواقعي للتعليم بالشروط الوجدانية والتربوية المتعلقة به كمنشط من جهة أخرى، ومدى تمكنه من كفايات التدريس؛
  - المتعلم: يتأثر الزمن الواقعي للتعلم بإيقاع التعلم لدى كل متعلم وقدراته وشخصيته، وسنه، وظروف معيشته، والظروف الثقافية والاجتماعية لأسرته؛
  - بالنسبة للمادة الدراسية: الزمن الواقعي للتعلم يتأثر بطبيعة المادة الابيستيمولوجية ودرجة صعوبتها، والنقل الديداكتيكي، وطرائق تدبير التعلمات؛
  - بالنسبة فضاء التعلم: الزمن الواقعي للتعلم يتأثر بتنظيم الفصل، وبيئة الفصل كمجتمع مصغر/العوامل الزمنية والمكانية وكل الشروط الفيزيائية المرتبطة بالفصل؛
  - بالنسبة لطبيعة العلاقات السائدة بالفصل الدراسي: الزمن الواقعي للتعلم يتأثر ب: كيفيات تدبير العلاقات مع المتعلمين في زمن التعلم.

3 - المتغيرات المؤثرة على تدبير زمن التعلمات خلال الحصة الدراسية وسبل تجاوزها:

1 -3- الاكراهات المؤثرة على التدبير الجيد لزمن الحصة الدراسية:

- **شهادة فاعل تربوي بعنوان:** اختلالات تدبير الحصة المدرسية[292]

"... منذ أن يدق الجرس معلنا ضرورة التحاق المدرسين والتلاميذ بقاعات الدرس، تتوالى أحداث، وتسجل اختلالات تؤثرعلى زمن الحصة الدراسية، أغلب التلاميذ يردون على قاعة الدرس متأخرين، والمدرس وراءهم عوض أن يكون السباق. يلج التلاميذ والمدرس القاعة وبعضهم لا يزال يوزع الحديث، يتكلم ويقهقه. ينادي المدرس الحضور، يسجل الغائبين، يشطب على من حضرون إذن غياب، ويرسلهم إلى مكتب الحراسة، يخرجون فرحين محدثين ضجيجا، يحضرون ورقة الغياب جماعيا أو فرديا، يلقونها بأشكال مستفزة، ليعبر المدرس عن قلقه، وسط الضجيج والضوضاء.

هكذا إذن تخصم فترة زمنية كرها من حصة الدرس، والبقية منها يحاول المدرس استغلالها بشكل يمكنه من إتمام الدرس بعجالة معتمدا الإلقاء ومختزلا المضمون ومتفاديا الحوار أو التركيز على التلميذ، وبذلك يكون المدرس قد قفز على جميع المنهجيات الموصى بها ضمن أدبيات التدريس الحديثة. وما هي إلا دقائق معدودة، حتى يدب ضجيج في صفوف التلاميذ الذين يشرعون في جمع أدواتهم، والمدرس منهمك في تعبئة دفتر النصوص، أو يكون قد سارع إلى باب القاعة ليكون أول مغادريها عوض آخرهم. والخلاصة، أنه بالقيام بعملية حسابية بسيطة، من الالتحاق المتأخر بالقاعة، والمناداة على التلاميذ، وتسجيل الغياب وتسوية وضعية الغائبين وضبط النظام، فإن حصة ساعة تختزل في نصفها فقط أو أقل."

المصدر: http://www.oujdacity.net/national-article-22512

---

292 - نهاري امبارك، مفتش في التوجيه التربوي، مكناس

❖ ورد في البرامج والتوجيهات التربوية عن زمن التعلم ما يلي:[293]

"الحصة تعني ساعة زمنية مدرسية واحدة، أي 55 دقيقة، وقد يستغرق إنجاز الدرس من حصة إلى ثلاث حصص في الشعب العلمية ومثيلاتها، ومن حصتين إلى ست حصص في الشعب الأدبية والإنسانيات، وفي حالة إنجاز درس ما في حصتين فما فوق، يجب تقسيم هذا الأخير إلى وحدات تعليمية / تعلمية بعدد الحصص المخصصة للإنجاز تجنبا للسقوط في تكسير هذه الوحدات. وفي كل الحالات تترك حرية الإنجاز للأستاذ والمتعلمين عند تنفيذ وحدات كل محور مع مراعاة مجموعة من الضوابط التربوية منها على الخصوص:

- أن يكون هناك تلاؤم بين الدرس المقرر إنجازه والحصة المخصصة للإنجاز؛
- أن تشمل كل حصة مختلف العمليات التربوية من مراجعة وتطبيقات وتقويم وغير ذلك؛
- تجنب بداية أي درس أو وحدة تعليمية ـ تعلمية في منتصف الحصة أو في جزئها الأخير، لتلافي الوقوع في سلسلة الدروس أو الوحدات المكسرة كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقا؛
- حرصا على إنهاء كل مجزوءة وكل محور في الحصص المخصصة له يجب إعداد توزيع دوري لهما بإشراك المتعلمين، والتقيد بهذا التوزيع. ويدخل هذا في إطار التعاقدات التربوية التي يفرضها التدريس بالمجزوءات.

❖ ترتبط الإكراهات المؤثرة في التدبير الجيد لزمن الحصة الدراسية، بعدة متغيرات هي:

▪ **المتغيرات المرتبطة بالمدرس:**

- مدى استيعاب المدرس لعناصر الدرس وتصميمه، وضبطه للمعرف من مفاهيم وحقائق؛
- مدى ضبطه لآليات الاشتغال، وتحكمه في تقنيات التنشيط واستعمال السياقات المواكبة؛
- مدى التزامه بمقتضيات التعاقد الديداكتيكي عند الحوار والتنشيط بعيدا عن الانزلاقات؛
- أسلوب إدارة الفصل الدراسي.

▪ **المتغيرات المرتبطة بالدرس:**

- حجم الموارد بالدرس المراد ارساءها من طرف المتعلمين؛
- عدد الدعامات المستثمرة بأنشطة الدرس؛
- تطابق التحضير المنجز (الجذاذة) مع الغلاف الزمني المخصص للدرس وقابليته للتطبيق.

▪ **المتغيرات المرتبطة بالتلاميذ، ترتبط ب:**

- المعيقات الفيزيقية والسيكولوجية (انظر التفاصيل في حيز آخر)؛
- الفوارق الإدراكية لدى التلاميذ؛
- درجة الانخراط الايجابي للمتعلمين في أنشطة الدرس؛
- الحافزية للتعلم.

---

[293] ـ البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا الأولى من سلك البكالوريا، 2006 ص16

▪ المتغيرات المرتبطة بالوسائل والطرائق

- ➢ التحكم في استعمال العتاد البيداغوجي والمحمولات والوسائل التعليمية؛
- ➢ التحكم في استعمال السبورة: (مثلا كتابة الفقرات بدل مؤشرات)؛
- ➢ نوع التقنيات والطرائق المعتمدة في تدبير التعلمات .

2- 3 - السبل الكفيلة بتدبير زمن الحصة بشكل جيد:

إذا كانت المتغيرات المؤثرة في زمن الحصة كثيرة، فمسؤولية المدرس وإدارة المؤسسة التعليمية أساسية لتجاوز هذه المؤثرات، وتحضر مسؤولية المدرس من خلال:

❖ التخطيط الجيد للتعلمات، يسمح بضبط الوقت وعدم هدره:

- ➢ وضوح أهداف التعلم المأمول الوصول اليها؛
- ➢ حصر / ضبط الموارد في ضوء أهداف التعلم؛
- ➢ اختيار الدعامات الديداكتيكية الأنسب لتحقيق الاهداف المسطرة؛
- ➢ وضع خطة عمل محكمة، تحدد الوقت اللازم لكل مهمة من المهمات في ضوء الأهداف؛
- ➢ تحضير جيد للدرس: الجذاذة (القابلية للانجاز)؛
- ➢ استيعاب الدرس جيدا: التمكن من الموارد.

❖ حضور بعد تدبير الزمن عند المدرس لحظة إنجاز التعلمات:

- ➢ الالتزام قدر الامكان بالتوزيع المقترح للزمن بجذاذة التحضير؛
- ➢ ممارسة البعد التبصري لتصحيح الانزياحات في تدبير الوقت خلال الحصة، من خلال متابعته لزمن الحصة والعمل على الضبط، وتدارك وقت التأخير.

❖ الابتعاد عن المخالفات التي تخل بالتعاقد الديداكتيكي أثناء إدارة الحوار الديداكتيكي، بحكم أنها تؤدي إلى ضياع الوقت، دون أن ينتبه المدرس إلى ذلك.

- ➢ الابتعاد عن السقوط في" أثر طوباز؛
- ➢ الابتعاد عن الانزلاق الميتامعرفي؛
- ➢ الابتعاد عن الإفراط في استعمال المماثلة؛
- ➢ تفادي شيخوخة الوضعيات التعليمية مع توالي السنين، بالتجديد المستمر لتحضير التعلمات.

❖ ضبط المدرس لأليات اشتغاله:

- ➢ التحكم في خطوات استثمار كل دعامة من الدعامات الديداكتيكية؛
- ➢ التحكم في الطرائق وتقنيات التنشيط وفي سبل تنزيلها بالممارسة؛
- ➢ استعمال جيد للسبورة: الاقتصار على تدوين مؤشرات بدل كتابة فقرات؛
- ➢ استعمال العتاد البيداغوجي بشكل صحيح ومعقلن.

❖ التواصل الجيد مع التلاميذ:

➢ الحد من المعيقات الفيزيقية، مثل: الضجيج والأجوبة الجماعية؛
➢ التعامل المناسب مع المعيقات السيكولوجية (مراعاة الفوارق / تحفيز التلاميذ وإشراكهم؛
➢ الإدارة الجيدة للحوار داخل الفصل؛
➢ تخليق التواصل.

❖ تفعيل بنود التعاقد المتعلق بميثاق الفصل:

➢ حث التلاميذ على الالتزام بالإعداد القبلي للدرس؛
➢ حث التلاميذ على أخذ الإذن قبل الجواب عند الحوار؛
➢ التعاقد مع التلاميذ حول الحضور في الوقت.

2 - تدبير زمن الحصة واستحضار مستويات الانتباه عند المتعلمين

❖ **تعريف:** يعرف الانتباه بأنه "استخدام طاقة عقلية في عملية معرفية، وتوجيه لشعور الفرد وتركيزه في شيء معين استعداداً لملاحظته، أو التفكير فيه، أوأدائه "[294]

« Qu'est-ce que l'attention ?

L'attention dans le sens général c'est la capacité à se concentrer. Elle se définit selon trois critères :

- Le niveau d'éveil : être plus ou moins réactif à un stimulus.
- La sélection : focaliser sa pensée sur les éléments pertinents pour répondre à un stimulus.
- La transformation centrale : lorsqu'on met en lien ce qu'on est en train de faire avec ce qu'on a déjà fait »[295]

❖ **أنواع الانتباه:** قد يتداخل بعضها مع بعض، لكنه يقسم إلى ثلاثة أنواع، هي:

▪ **الانتباه الإرادي:** يتعمد الفرد بإرادته توجيه انتباهه إلى شيء ما، فيه نفع للمتعلم في مجال التعليم، بحيث يوجه المتعلم انتباهه لتتبع خطوات الدرس بمحض إرادته دون ضغط.

▪ **الانتباه التلقائي:** اعتيادي وينتبه كل إنسان في هذا النوع إلى الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها، والتي تتفق و عادته وميوله واهتمامه.

▪ **الانتباه القسري:** غير إرادي، إذ تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها على الفرد كالانتباه إلى صوت عارض أو ضوء خاطف، أوألم واخز مفاجئ في بعض أجزاء الجسم

❖ **الانتباه والتعلم:** يتطلب التحصيل الجيد من طرف المتعلم تركيز انتباهه الإرادي، بعيدا عن كل ضغوط خارجية تجبره على ذلك، من أجل المشاركة في التعلمات المقدمة أمامه داخل

---

[294] - محمد بلقيس وتوفيق مرعي (1996)، الميسر في علم النفس التربوي، ط :2 -1982، ص187

[295] - Attention et pedagogie: VIEIRA Anaïs. P-4 – IN : HAL Id -dumas-http : dumas.ccsd.cnrs.fr –Date de visite20-2-2016.

الفصل، يشارك في أنشطة الدرس بفعالية، يلاحظ يشارك في الحوار، يستوعب، يدون الخلاصات، ينجز كل ذلك وهو يحافظ على الخيط الرابط بينه وبين عناصر الوضعية التعليمية التعلمية.

يعتبر " دانيال لاب Danielle Lapp[296] » الانتباه حلقة من حلقات السلسلة التي تنتمي إلى ميكانيزم الحفظ بالذاكرة، وهوضروري لحدوث فعل التعلم لدى التلميذ :



في هذه السلسلة، ترتبط كل حلقة مع سابقتها ومع التي تليها، فالحافز يؤدي إلى تنمية الانتباه، هذا الأخير يؤدي إلى التركيز، الذي بدوره يساعد على تنظيم المعلومات وهذا الأخير يمكن من حدوث التعلم. وبالتالي فإن أي كسر أو قطيعة في هذه السلسلة بتغييب إحدى حلقاتها يؤدي إلى تعثر أو انتفاء فعل التعلم.

كما أشار C.Boujon و (1998) C.Quaireau أيضا أن مستوى الانتباه يؤثر في التحصيل العلمي للمتعلمين ونجاحهم؛ فكلما كان هؤلاء منتبهين ويقظين، كان أداؤهم مرتفعا، مما يساعدهم على التعلم.[297]

إن الانتباه شرط من شروط التعلم لدى التلميذ، لأنه يحفز إحساسه بكل ما يحدث داخل الفصل من أجل استقبال المنبهات وتحويلها إلى العقل لاستيعابها وإدراك معانيها، عكس ذلك فإن التلميذ الشارد لا يدرك شيئاً من عمليات التعلم، لأنه يكون خارج دائرة الإحساس بالمنبهات المتعلقة بالدرس الصادرة عن المدرس وزملاءه داخل الفصل.

لكن مستوى الانتباه الإرادي ليس مطلقا وثابتا، فالانتباه باعتباره قوة نفسية يحتاج إلى جهد من طرف المتعلم للتفاعل مع الدرس ومع المدرس ومع زملاءه ، وهو جهد سيرهقه مع توالي الدقائق، وهو يتتبع الدرس، خاصة إذا كان لفترات طويلة، فيتعرض انتباه المتعلم للتشتت أو تنخفض درجته، مما يؤدي إلى تراجع قدرة المتعلم على التركيز والاستيعاب.

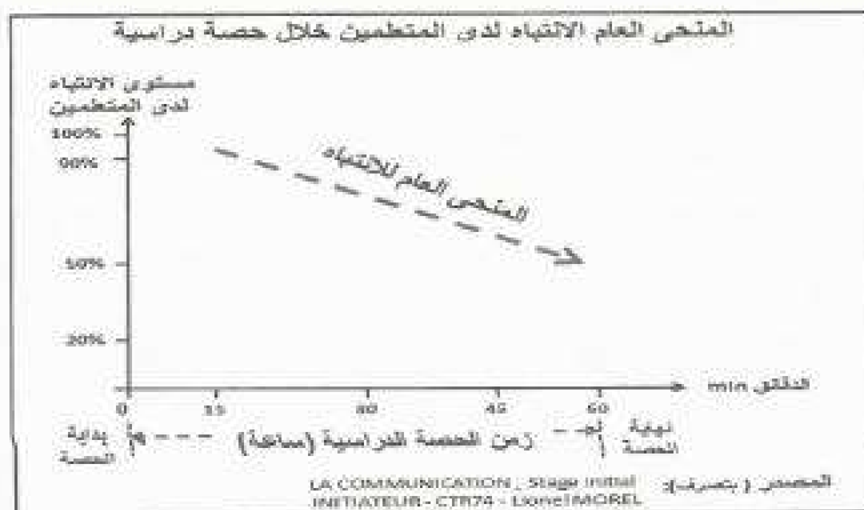
❖ **المنحى العام لانتباه المتعلمين داخل الفصل خلال زمن الحصة الدراسية (55 دقيقة):**

يعرف المنحى العام للانتباه عند المتعلمين حالة تراجع عام خلال الحصة الدراسية

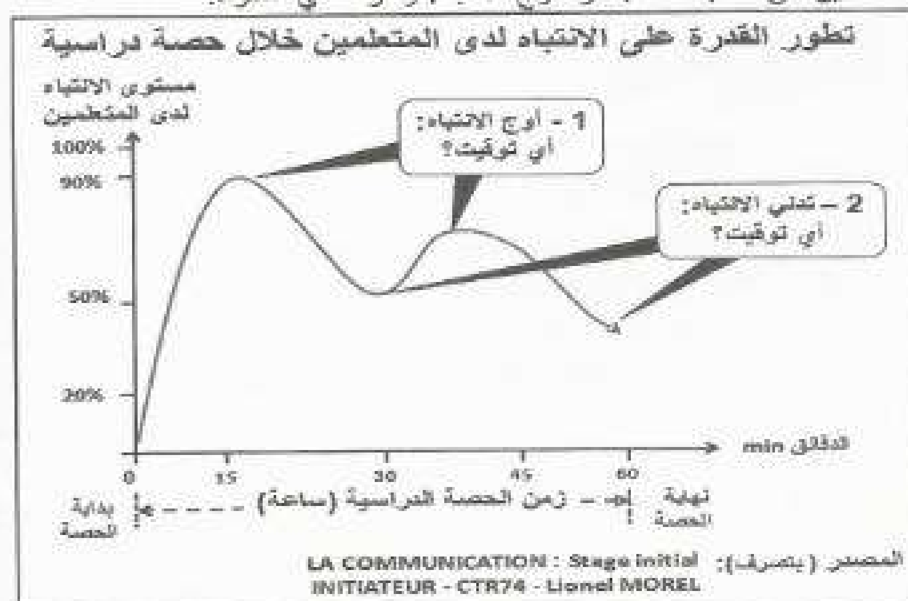
---

[296] - LAPP.D, 2006, *améliorez votre mémoire à tout âge*, édition Dunod-IN Attention et pédagogie VIEIRA Anaïs - Institut Universitaire de Formation des Maîtres –. p5. IN : HAL Id : dumas-http : dumas.ccsd.cnrs.fr Date de visite20-2-2016.

[297] - BOUJON.C, 1997, *attention et réussite scolaire*, édition Dunod. IN « Attention et pédagogie » VIEIRA Anaïs - P6 Institut Universitaire de Formation des Maîtres 2013. . p5 - IN : HAL Id : dumas-http : dumas.ccsd.cnrs.fr - 16 Sep 2013



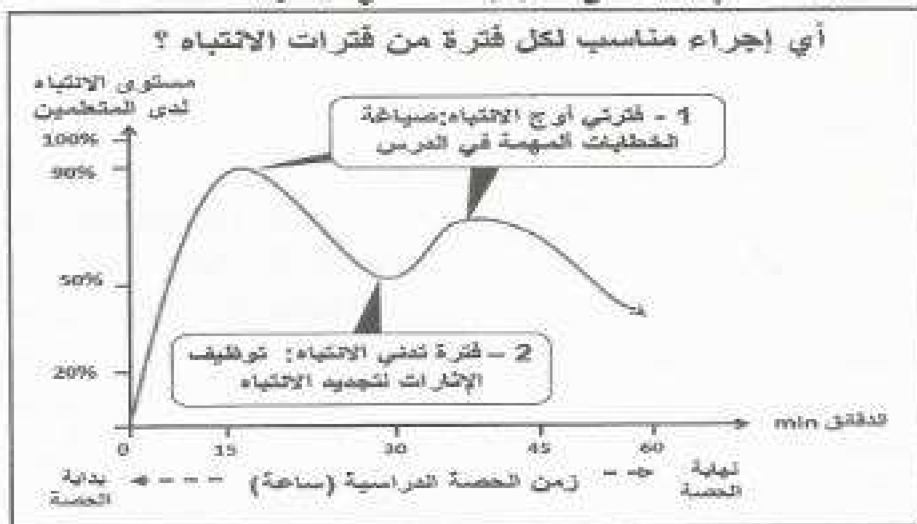
❖ **تطور قدرة المتعلمين على الانتباه خلال الحصة:** يتعرض المنحى العام للانتباه للتراجع مع توالي دقائق الحصة الدراسية، لكنه تراجع غير منتظم، فهناك[298] إلى فترتين مميزتين تمر بهما قدرة المتعلمين عي الانتباه، هما: فترة أوج الانتباه،.وفترة تدني مستواه.



ويعبر المتعلمون عن عدة علامات تؤشرعلى تراجع الانتباه لديهم، منها: عدم المشاركة في أنشطة الدرس، سرحان العيون، والتحديق في أجواء القاعة بعيدا عن المدرس، والتثاؤب، وفرك العينين، والتشويش (محادثة الزملاء بأشياء لا تتعلق بالدرس)، والعبث بالأدوات المدرسية ...

[298] -Cité in: LA COMMUNICATION : Capacité d'attention. Jacquet.stephan.free.fr/communication.p9 - Date de visite: 30- 4 - 2016.

❖ **الاجراءات التي يتعين على المدرس اتخاذها في كل فترة:**







إذا كانت فترات أوج الانتباه تعتبر وضعية ملاءمة للتعلمات، يحس فيها المدرس بمشاركة المتعلمين بكل عفوية في الأنشطة، فإن عليه أن يحرص خلالها على صياغة الخطابات المهمة في الدرس وتمريرها للمتعلمين، بحكم انتباههم وتركيزهم وقدرتهم على استيعاب هذه الخطابات والاستفادة منها لبناء التعلمات.

ومقابل ذلك سيجد نفسه في فترات تدني الانتباه أمام عدد مهم من المتعلمين قد فقدوا تركيزهم على الدرس وأصبحوا لا يشاركونه تدبير التعلمات؛ فهذا يتثاءب، وذاك يفرك عينيه، وتلك تعبث بهاتفها النقال، وتلك توشوش مع زميلتها...

ولتجاوز فترات تدني الانتباه يتعين توظيف عدة استراتيجيات وآليات كفيلة بتجديد الانتباه، ومنها:

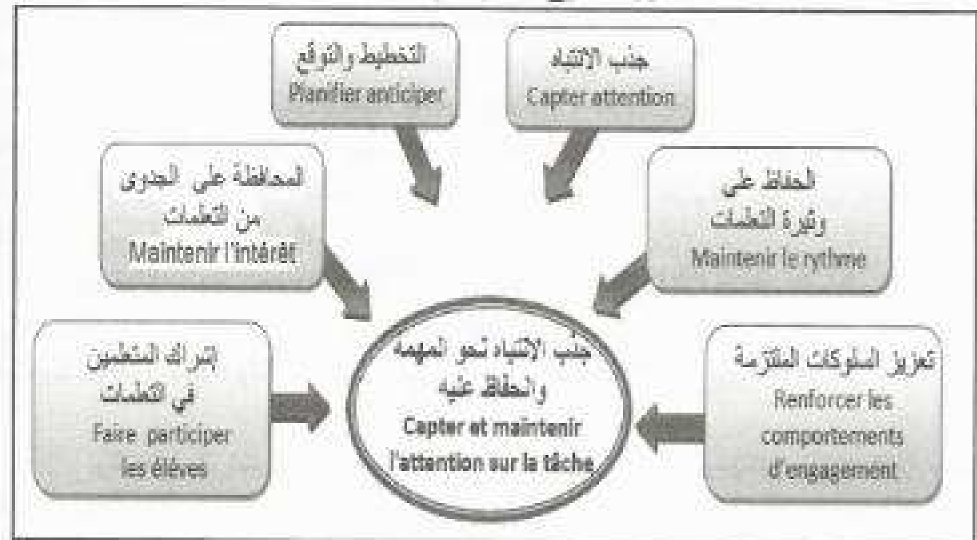
- استراتيجيات مادية: مثل استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال لشد الانتباه: عرض مقاطع فيديو داخل الدرس؛
- استراتيجيات تحريضية، مثل تقديم معلومات متناقضة مع ما لدى المتعلمين ولعب دور (محامي الشيطان) بهدف ترسيخ المعلومات الصحيحة؛
- استراتيجيات عاطفية، مثل مناداة التلاميذ الشاردين بأسمائهم؛
- جاذبات الانتباه التوكيدية، كقولك " انتبهوا جيدا النقطتان التاليتان مهمتان جدا"؛
- استخدام روح الدعابة والمرح بشكل معقول ومقبول؛
- التنويع في الطرائق وتقنيات التنشيط والوسائل التعليمية لتفادي الرتابة والملل؛
- توظيف المثيرات الحركية والصوتية (لغة الجسد)؛

- تقديم يد المساعدة لمن يحتاجها من التلاميذ بدل المحاسبة والزجر: مثال حالة التلميذ الذي يتثاءب ويتفوه: بدل توبيخه على ذلك بكلام جارح، يمكن للمدرس أن يأذن له بغسل وجهه وشرب كوب من الماء.

وتتميز آليات جذب الانتباه والمحافظة عليه قدر الإمكان بتعددها، منها:

- تعزيز السلوك الملتزم المشجع على الانخراط في التعلمات؛
- تنويع تقنيات التنشيط ، مثل المناقشة والعمل الجماعي أو المجموعاتي؛
- مبادئ الفارقية تشكل حقلا واسعا لاختيار الاجراءات الكفيلة بجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على الانخراط في التعلمات في ظل سياق يتميز باختلاف المتعلمين واحتياجاتهم المتنوعة والمعقدة[299] (Paré et Trépanier, 2010) .

سبل تحقيق الانتباه والمحافظة عليه



[299] - IN Nancy Gaudreau. Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- La foucade .Vol. 15, no 2, juin 2015 p3(CQJDC). www.cqjdc.org - Datte de visite20 : - 5- 2016

السياق الخامس:
التواصل البيداغوجي

1- مفهوم التواصل، نماذجه وعناصره:

1-1- تعريف التواصل: La communication

▪ **التعريف اللغوي:** يقصد بالتواصل الإبلاغ والإعلام والاخبار، أي نقل الأفكار والصور الرمزية من فرد لاخر، ويفيد التواصل في اللغة العربية الاقتران والاتصال والصلة والترابط والالتئام والإبلاغ والإعلام. فالتواصل في اللغة العربية؛ المصدر "هو وصل" والذي يمثل معنيين: الصلة والبلوغ، فالأولى تعني الربط بين عنصرين أو أكثر (إيجاد علاقة بين طرفين)، أما الثانية فتعني الانتهاء إلى غاية معينة. إذن في اللغة العربية الاتصال أو التواصل هو أساس الصلة والعلاقة والبلوغ إلى غاية معينة من تلك الصلة.

أما في اللغة الأجنبية فكلمة communication تعني إقامة علاقة وتراسل وترابط وإرسال وتبادل وإخبار وإعلام؛ فالتواصل:"هو الإبلاغ والاطلاع والإخبار أي نقل «خبر ما» من شخص إلى آخر وإطلاعه عليه، كما يشير إلى فعل التوصيل بمعنى التبليغ، أي توصيل شيء ما إلى شخص." (Petit Robert 1981).

ويعرف " قاموس الكلام " التواصل بأنه: " كل وسيلة اتصال لفظية أو غير لفظية يستخدمها الأفراد لتبادل الأفكار والمعارف والمشاعر مع شخص آخر"[300].

▪ **التعريف الاصطلاحي:** التواصل هو" الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزمان." [301] وهو أيضا " السيرورات التي يتم عبرها تبادل المعلومات والدلالات بين الأفراد داخل وضعية اجتماعية محددة"[302].

▪ **التعريف الإجرائي للتواصل:** عملية إرسال رسالة بين طرفين أو أكثر، تنجز بوسائل داخل سياق محدد من أجل إحداث أثر[303]. إنه تفاعل بين مجموعة من الأفراد والجماعات، يتم بينها تبادل المعارف الذهنية والمشاعر الوجدانية بطريقة لفظية وغير لفظية، فهو لا يقتصر على ماهو ذهني ومعرفي فحسب، بل يتعداه إلى ماهو وجداني وماهو حسي حركي وآلي؛ كما أنه لا يقتصر على " تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه، ولكنه تبادل للأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد

[300] - BRIN F. COURRIER C. LEDERLE E. MASY V. Dictionnaire d'Orthophonie, Ortho-édition, 2004 p 298
[301] - Charles COOLEY, social organisation «la communication anonyme» Editions universitaires1969, p.42
[302] - Jean-Claude Abric. « Psychologie de la communication : théories et méthodes » Armand Colin, Paris 1996, p187.
[303] - دليل التواصل البيداغوجي مديرية المناهج والحياة المدرسية، ص: 4

تفهم، وقد لاتفهم بالطريقة نفسها من طرف كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية"[304].

1-2 - قراءة في نماذج لفهم فعل التواصل:

يمكن النموذج من اختزال المعطيات وإدراك مكونات ظاهرة معينة والعلاقات بينها لفهمها، وقد تعددت النماذج التي حاولت مقاربة نظام التواصل وفهمه وتفسيره، ومن أبرز هذه النماذج:

1-2-1-النموذج السلوكي: ومنه نموذج "لاسويل" :

وضعه المحلل النفسي الأمريكي هارولد لاسويل **Lasswell D. Harold** عام 1948



أرولد دوايت لاسويل (**Harold Dwight Lasswell :**) عالم اجتماعي أمريكي، درس تأثير أجهزة الإعلام على تكوين الرأي العام، وهو صاحب صيغة لاسويل الشهيرة في تصميم الرسائل الاعلامية.

استخدم "هارولد لاسويل" التواصل بشكل كبير في الدراسات الاعلامية والاتصالية، ويرتكز نموذجه على خمسة عناصر، وهي: المرسل والرسالة والقناة والمتلقي والأثر.

Schéma d'Harold D. LASSWELL[305]



يندرج هذا النموذج ضمن المنظور السلوكي الذي انتشر في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو يقوم على ثنائية المثير والاستجابة، فقد ركز هارولد لاسويل على الوظيفة التأثيرية، أي التأثير الذي يمارسه المرسل على المرسل إليه لدفعه لتغيير سلوكه إيجابا أو سلبا.

والملاحظ أن لاسويل اهتم بتأثير العملية الاتصالية على المستقبل، وذلك لأن تركيزه انصب على دراسة وتحليل محتوى الدعاية الأساسية والرأي العام في أمريكا، ومن سلبيات هذا النموذج أنه يجعل المتقبل سلبيا في استهلاكه، بحيث يركز على تملك المرسل للسلطة في استعمال وسائل التأثير الإشهاري لجذب المرسل إليه، والتأثير عليه.

304 - العربي أسليماني ورشيد الخديمي :قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، الطبعة 1، 2005، ص 31.

305 - Pr Jean-Luc Michel .THEORIES DE LA COMMUNICATION .Université Jean Monnet Département de Communication Année 2007-2008 - p19.

هذا النموذج انتقد كثيراً لعدة أسباب حاول لاسويل تبريرها بعدة مبررات أهمها:
- أن للمرسل هدف للتأثير على المرسل اليه (عملية اقناعية أو إغرائية).
- يفترض أن الرسائل الاتصالية دائما لها تأثير.

ويمكن استخدام هذا النموذج في تحليل الدعاية السياسية وأثرها على الرأي العام وخاصة في تحليل الحروب النفسية وفي عملية الإعلان التجاري وأخبار الدبلوماسيين والجواسيس والمراسلين الصحفيين.

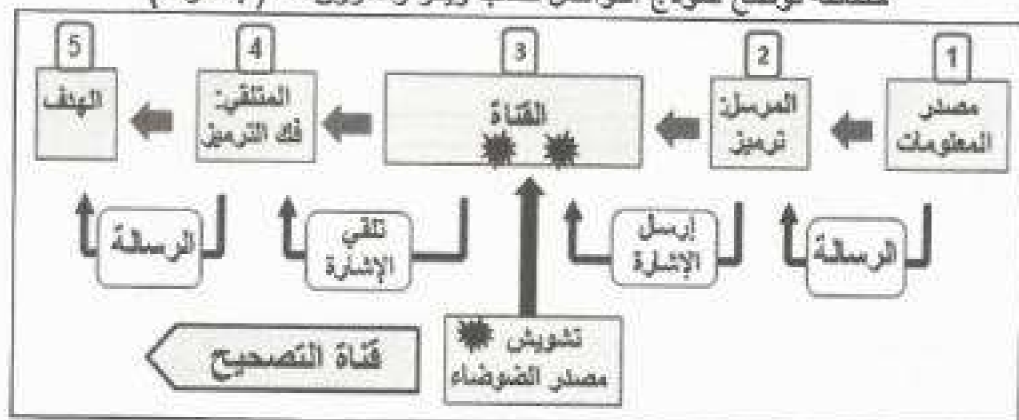
1-2-2- النموذج الرياضي ، ومنه نموذج" كلود شانون " و"وارين ويفر":



وضع المهندس كلود شانون Claude Shannon هذا النموذج، صحبة مساعده الفيلسوف وارين وايفر Waren Weaver. سنة 1949، حين كان يعمل في شركة "بل" الأمريكية للهاتف ، وأصبح النموذج الأكثر تأثيرا في ميدان التواصل، وقد استنبط الصيغة الأولى من بث اشارات المنظومة التقنية كتلفون التلغراف ثم سرعان ما تم تعديله لتعديل عملية الاتصال بين الافراد؛ فتم تبديل جهاز الارسال بالمرسل وجهاز الاستقبال بالمستقبل.

في هذا النموذج عملية التواصل تسير في اتجاه واحد.

خطاطة توضح نموذج التواصل حسب ويفر وشارون[306] (بتصرف)



لقد ركز هذا النموذج على تحليل مجريات الإرسال التلغرافي، لفهم عملية الإرسال من نقطة -أ- إلى نقطة -ب-بوضوح دون حدوث أي انقطاع أو خلل في الإرسال بسبب التشويش.

ويتلخص مبدأ هذا النظام في:"يرسل مرسل شفرته المسننة إلى متلق يفك تلك الشفرة."

---

306 - Claude E. SHANNON et Warren WEAVER, trad. française : La théorie mathématique de la communication, Paris, Retz-CEPL, 1975, p. 69

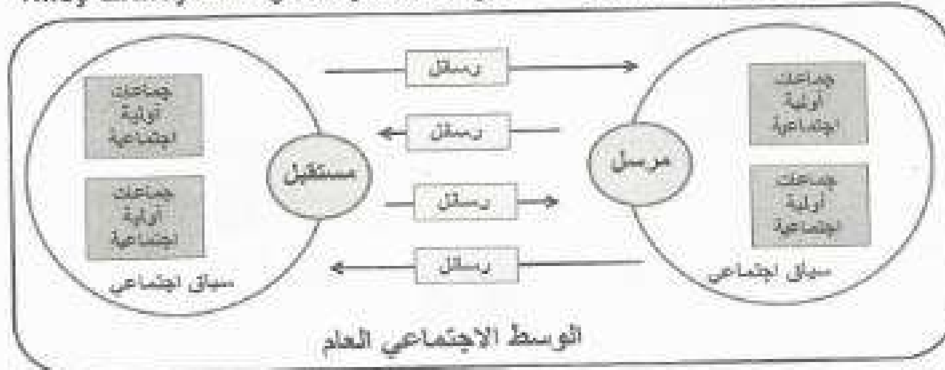
1 - مصدر المعلومة يقدم الرسالة(Message)
2 - يقوم المرسل (Emetteur) بترميز الرسالة (codage) وتحويلها إلى إشارة (Signal)
3 - يتم ارسال الإشارة إلى القناة (Canal)، وخلال عبورها تتداخل معها عناصر تشويش
4 - يتلقى المتلقي (المستقبل) الإشارة فيحولها إلى رسالة بعد فك ترميزها.
5 - يرسل المتلقي الرسالة إلى الهدف (Destinataire).

وقد اضاف نموذج شانون فكرة جديدة، هي فكرة التشويش، أي الاضطراب في عملية الاتصال بين الطرفين، فالمعلومات تتعرض اثناء تنقلها من المرسل الى المستقبل لمصادر التشويش، هذه الأخيرة غير موجودة في الرسالة الأصلية، وهذا ما يعرقل عملية الفهم.

ومن ثغرات هذا النظام الخطي أنه لا يطبق في كل وضعيات التواصل، خاصة إذا تعدد المستقبلون، وانعدم الفهم الاجتماعي والسيكولوجي أثناء التفاعل التواصلي بين الذوات المفكرة، كما يبقى المتقبل سلبيا في تسلمه للرسائل المشفرة.

وقد حاول البعض شرح تنزيل هذا النموذج في الممارسة الفصلية كالآتي: المرسل يتقمص دوره المدرس، الذي يرسل رسالة معرفية أو تربوية مسننة بلغة وقواعد، يتفق عليها مع المتعلم الذي يتقمص دور المستقبل، وذلك عبر قناة لغوية أوغير لغوية، فيقوم المتعلم كمستقبل بفك شفرتها ليفهم رموزها عن طريق تأويلها واستضمار قواعدها.

3-2-1- النموذج الاجتماعي : ومنه نموذج جون ريلي وريليRiley &Riley1965 [307]



يعتمد نموذج ريلي على فهم طريقة انتماء الأفراد إلى الجماعات، فالمرسل هو المعتمد، والمستقبل هم جماعات أولية اجتماعية، مثل: العائلات والتجمعات والجماعات الصغيرة... وهؤلاء الأفراد يتأثرون، ويفكرون، ويحكمون، ويرون الأشياء بمنظار الجماعات التي ينتمون إليها، والتي بدورها تتطور في حضن السياق الاجتماعي الذي أفرزها.

ينتمي هذا النموذج إلى علم النفس الاجتماعي، حيث يرصد مختلف العلاقات النفسية والاجتماعية بين العناصر المتواصلة، داخل السياق الاجتماعي. وهذا ما يجعل هذا النظام يساهم في تأسيس علم تواصل الجماعة la communication de groupe ، ومن المفاهيم

---

[307] - Communication: Olivier Moch-2011 Publié dans Communication de masse et système sociaux 1965 par John et Matikla Riley. Date de visite : 30 - 6 - 2015.

التواصلية المهمة داخل هذا النظام نجد: مفهوم السياق الاجتماعي والانتماء إلى الجماعة[308].

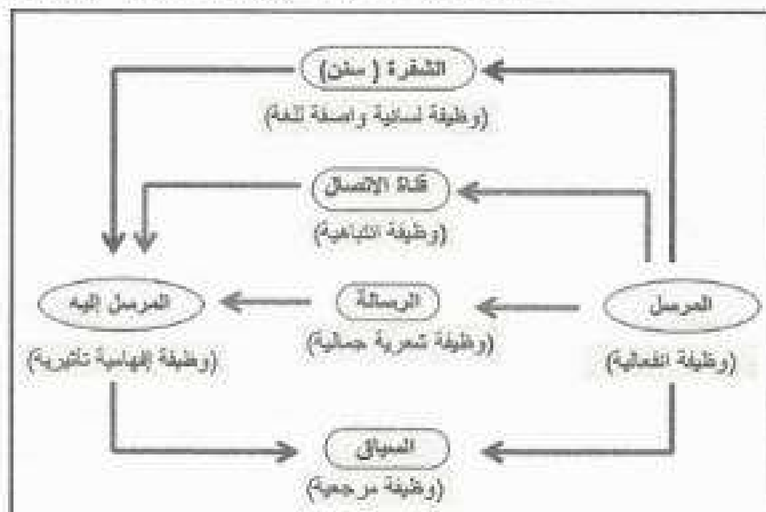
4-2-1-النموذج اللساني : ومنه نموذج "رومان جاكبسون" Roman Jackobson

ينتمي هذا النموذج التواصلي إلى حقل اللسانيات، وقد وضع من طرف رومان جاكبسونRoman Jackobson ، الباحث الروسي ذي الجنسية الأمريكية سنة1964، وقد ورد نموذج جاكبسون التواصلي في الفصل الرابع من من الجزء الثاني من كتابه المعنون ب:" بحوث في اللسانيات العامة".

انطلق النموذج اللساني الوظيفي من مسلمة جوهرية، وهي أن التواصل هو وظيفة أساسية للغة[1]؛ فالمرسل يرسل رسالة إلى المرسل إليه، تتضمن موضوعا معينا، بلغة يفهمها الطرفان، لها قناة حافظة، مما يعطي للغة بعدا لسانيا وظيفيا. وقد عمل جاكبسون على تحديد العناصر التي تشكل حدث التواصل اللفظي، إذ استند إلى ستة عناصر هي:

- المرسل: هو ذاك الذي يرسل الرسالة سواء كانت سمعية أم بصرية أم غيرها؛
- المرسل إليه: هو ذاك الذي يتلقى الرسالة؛
- المرجع: هو ما نتحدث عنه من موضوعات العالم؛
- السنن: نسق القواعد المشتركة بين الباث والمتلقي، بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تؤول؛
- القناة: تسمح بقيام التواصل لتصل الرسالة من المرسل والمرسل إليه؛
- الرسالة: هي التي تحقق التواصل.

عناصر التواصل ووظائفها وفق نموذج " رومان جاكبسون"[309]




Roman Jakobson
(1896 -1982)

يوجه المرسل رسالة إلى المرسل إليه، ولكي تكون هذه الرسالة فاعلة فإنها تتطلب أولا سياقا تحيل إليه، قابل للإدراك من لدن المرسل إليه، يكون لفظيا أو قابلا لأن يكون لفظيا، كما

---

[308] - جميل حمداوي التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، الطبعة الأولى: 2015 مكتبة المثقف ص -27
[309] - مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل التواصل البيداغوجي، ص:12

تتطلب الرسالة شيفرة أي سننا مشتركا كليا أو على الأقل جزئيا بين المرسل والمرسل إليه، وأخيرا تتطلب اتصالا، أي قناة فيزيقية وارتباطا نفسيا بين المرسل والمرسل إليه ارتباطا يسمح لهما بإقامة التواصل والحفاظ عليه[310].

والى جانب وظيفتها التواصلية، للغة وظائف أخرى هي:

- **الوظيفة الانفعالية**: تتدخل في ذات المرسل، وذلك من خلال انفعالاته وتعبيراته الذاتية وميوله الشخصية والإيديولوجية ومواقفه تجاه ما يتحدث عنه وتجاه الموقف التواصلي ككل.
- **الوظيفة الإفهامية** أو الحفاظية: تقوم بإحداث تأثير في المرسل إليه واثارة انتباهه إلى مضمون الرسالة والى شكلها من خلال استعماله للأفعال والأسماء والأساليب المحفزة على الفهم.
- **الوظيفة المرجعية**: تهم المرجع أو السياق الواقعي، وهي تجسد العلاقة بين الدليل والموضوع
- **الوظيفة الانتباهية** :تبرز لما يكون هدف الرسالة هو إقامة التواصل أو تمديده أو تأكيده أو قطعه أو التحقق من اهتمام المستمع ولفت انتباهه بغض النظر عن مضمون التواصل.
- **الوظيفة اللسانية** :ترتبط بالسنن (الشيفرة) من أجل تفسيره معجميا وتركيبيا ودلاليا.
- **الوظيفة الشعرية أو الجمالية**: ترتبط بشكل الرسالة وبالجانب الجمالي فيها.

5-2-1- نموذج التواصل النسقي لمدرسة بالو ألطو

Le modèle de communication de l'école de Palo Alto (1984)[311]



بالو ألطو اسم ضاحية في سان فرانسيسكو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، شهدت انعقاد لقاء بين مجموعة من الباحثين الأمريكيين المنتمين إلى ما يسمى بجماعة بالو ألطو، أمثال Winkin ، Jackson، Goffma، Birdwhistell،Hall ، watzalwick،Batezon ، في ندوة حول التواصل تحت شعار: **" لا يستطيع المرء ألا يتواصل"**، كان هدف أشغالهم تبيان أهمية العلاقات التواصلية بين المتحدثين.

تأسست مدرسة بالو ألطو «Palto Alto» خلال عقد الستينيات من القرن العشرين، وجاءت بنظرية جديدة، تمثل النموذج النسقي للتواصل، وقد انتقدت «في إطار مقاربتها النسقية للتواصل، النماذج الخطية الأولى للتواصل (نظرية التواصل عند شانون وويفر)»[312] التي ركزت على مصدر الخبر، ولم تعط أي اهتمام للمتلقي، ولا لانفعالاته النفسية التي

[310] - R Jakobson 1960. Christiane.B. 1960 La communication, éd Nathan.1991 p 75
[311] Les différents modèles de communication Posted *on 17/04/2011 by JulienPansier.* http://bande.com/les- Date de visite 25 - 3 - 2016.
[312] - Selon l'appellation d'Yves WINKIN dans La nouvelle Communication, Paris, Le Seuil, Points, 1981, p. 27.

تعتريه. وعكس ذلك سعت مقاربة بالو ألطو النسقية إلى تجاوز النموذج الخطي التلغرافي، مستندة على عدة مبادئ ، أهمها :

- التواصل ظاهرة اجتماعية تفاعلية ، فالوحدة الأساسية لهذه الظاهرة لم تعد هي الفرد بمعزل عن الآخر بل هي العلاقة التي تنشأ بين الأفراد ، فكل تدخل لعضو من نسق ما (عائلة، فريق، تنظيم... إلخ) يعد بمثابة استجابة لتدخل الآخر، بل يشكل بدوره مثيرا من خلاله يصدر ردّ فعله، وعليه فالتواصل يتم في سيرورة دائرية ، تحدث داخلها كل رسالة تغذية راجعة (Feed back)لدى المخاطب، وقد ظهر مصطلح التغذية الراجعة (أو عودة الأثر) ضمن أعمال نوربرت وينر أحد رواد مدرسة بالو ألطو الأمريكية، ويعني به ارتداد الأثر وعودته إلى مسببه. وقد أصبح هذا المفهوم الذي كان مستخدما قبل ذلك في الفيزياء الحرارية، ينظر إلى السيرورات التواصلية بوصفها سيرورات دائرية وليس خطية.
- التواصل سلوك يحمل قيمة تواصلية لا يختزل في الرسالة اللفظية فقط على اعتبار أنه في أية وضعية تفاعلية " لا يمكننا ألا نتواصل "، فالايماءات والحركات الجسدية والتعابير المبهمة والاشارات والاتجاهات والمواقف، كلها تنقل رسائل معينة،[313] فحتى الصمت يحمل إرسالية؛ إذ يمكن أن يعبر عن الخجل أو التحفظ أوالاستياء أو الرضا، كما أن كل سلوك هو عبارة عن تغذية راجعة لسلوك أسبق، وهو في نفس الوقت محفز للسلوك الذي يليه،
- التواصل يحدد داخل سياق مسجل فيه: أكد علماء هذه المدرسة أمثال كريكوري باتسون، بول فاتسلافيك، ودون جاكسون، وادوارد هول، على أن فهم كل فعل تواصلي يتم داخل السياق الذي يرد فيه، ويُعنى بالعلاقات التي تربط الأشخاص المتحاورين، وبالعلاقات بين الأفراد الذين لا يتواصلون (علاقة الغرباء)، أو بالعلاقة بين زملاء العمل، أو بين الأباء والأطفال ... داخل إطار يتم فيه التفاعل، حامل لقيم وقواعد ونماذج وطقوس للتفاعل.
- تقتضي كل رسالة مستويين من الدلالة، مستوى المحتوى الإخباري، ومستوى العلاقة التي تربط المتخاطبين، وهي تتلس حسب نموذجين: نموذج تماثلي يحدد العلاقة التعادلية حيث تكون سلوكات المتحاورين انعكاسية (en miroir)، والنموذج التكاملي حيث يعتمد المتحاوران سلوكات متباينة تحاول التوفيق بين الطرفين. ويمكن للعلاقة التكاملية أن تكون تراتبية، بمعنى أن تأخذ مكانة "عليا " أو مكانة "دنيا " (رب العمل ، عامل).

خلاصة: لقد انتقدت مدرسة بالو ألطوا المقاربة الإعلامية، وطالبت بتجاوز النماذج الخطية للتواصل، استحضار المقاربة النسقية والعلوم الإنسانية عند فعل التواصل

6-2-1- النموذج الإعلامي للتواصل:

يقوم على توظيف التقنيات الإعلامية الجديدة؛ كالحاسوب، وشبكة الإنترنت، وهو يرتكز على عدة خطوات هي: خطوة الاتصال، وخلق العلاقة الترابطية، وخطوة إرسال الرسائل وخطوة الإغلاق.[314]

---

[313] - IChristian.B et Xavier. M, La communication, édition Nathan.1991, page : 63-64

[314] - جميل حمداوي التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، الطبعة الأولى: 2015 مكتبة المثقف ص - 29

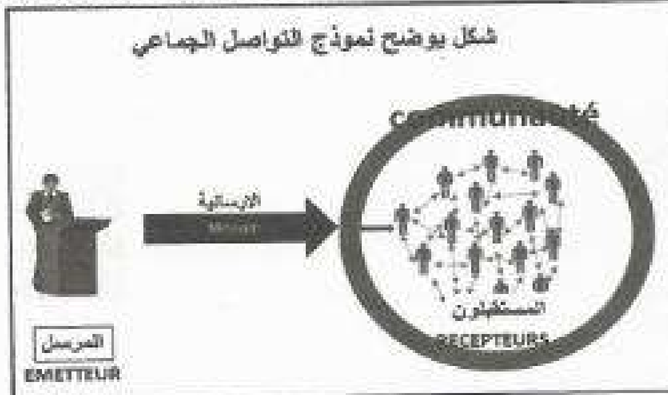
1-2-7- نموذج التواصل الجماعي:

عندما ظهرت شبكات التواصل الاجتماعية الأولى على شبكة الإنترنت، لم تستوعب الوكالات ومهنيي الاتصال أهميتها كوسائل تواصل جديدة، ولم تحقق حملات الاتصالات الأولى أهدافها بسبب الحاجز الافتراضي (Filtre) الذي أنشأه مجتمع شبكات التواصل الاجتماعية.

وقد ظهر نموذج التواصل الاجتماعي سنة 2007، وهي فترة واكبت ظهور الشبكات الاجتماعية. سنتان بعد بروز الفايسبوك، انخرط عدد من الغرباء داخل جماعات حقيقية على شبكة الأنترنيت، تشترك في مصالح أو أفكار متبادلة.

لقد تم وضع هذا النموذج من قبل خبير في التواصل المهني هو"جوليان بانسيي" Julien Pansier بعد عدة أشهر من التحقيقات والبحوث والمقابلات، حيث وفر الأسس لفهم أهداف الاتصالات الجديدة، ويستند هذا النموذج الجماعي في التواصل عبر الشبكات على توجه خاص، فالمرسل لا يستهدف عبر إرساليته فردا ولكن جماعة مغلقة، لا ينتمي إليها إلا من انخرط فيها وقوبل انخراطه بالقبول، وتتميز خطاطته كنموذج للتواصل الجماعي ببساطتها: مرسل يرسل إرسالية إلى مستقبلين يشكلون جماعة منخرطين فيها يتواصلون فيما بينهم ومع المرسل.

Le modèle de communication communautaire[315] (2007)



1-2-8- النموذج التربوي:

يستند على ميكانيزم يتم عبره التفاعل بين المدرس والمتعلمين، لتحقيق أهداف محددة، يوظف حمولة من الموارد المتنوعة معارف ومهارات ومواقف واتجاهات وقيم ، الى جانب وعاء سيكولوجي يتضمن الشحنات الوجدانية والاحساسات التي تصاحب بعث الإرسالية من طرف المدرس أو المتعلم أو استقبالها ، وهويستند على عدة عناصر هي:

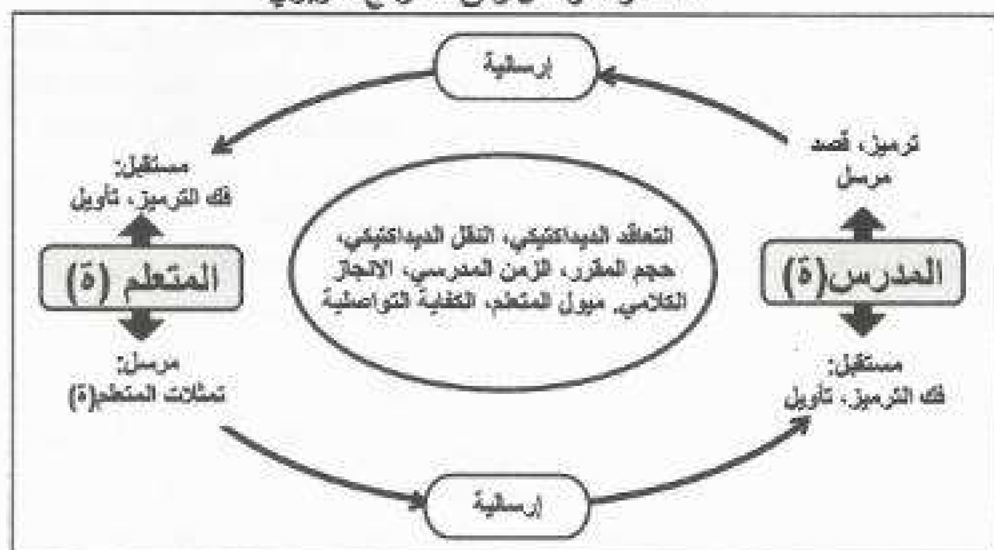
- المرسل: هو المدرس في أغلب الأحيان؛
- الرسالة: المادة الدراسية ؛

---

315 - Les différents modèles de communication Posted on 17/04/2011 by JulienPansier http://bandedecom.com/les-_ Date de visite : 30 -12- 2015

- المتلقي: التلميذ؛
- القناة: التفاعلات اللفظية وغير اللفظية ؛
- الوسائل الديداكتيكية: المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية؛
- المدخلات: الكفايات والأهداف؛
- السياق: المكان والزمان والمجزوءات؛
- المخرجات: تقويم المدخلات؛
- الفيدباك: تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم.

عناصر التواصل وفق النموذج التربوي[316]



9-2-1-النموذج البيداغوجي:

❖ " التواصل البيداغوجي سيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرس والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، ويتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي."[317]

❖ **مظاهر التواصل البيداغوجي:**

- **التواصل المعرفي:** يركز على علاقة المتعلم بموضوع التعلم، فهو يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات، إنه تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقيها. إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة.

---

[316]- دليل التواصل البيداغوجي، صفحة 5

[317] - نفس المرجع السابق ص 5

- **التواصل الحسي الحركي:** يتضمن هذا التواصل في المجال التربوي" مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية"، مثلا أنشطة حركية تعبيرية كالرسم والرقص.
- **التواصل الوجداني:** يهدف اكتساب المتعلم للميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين، وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة.

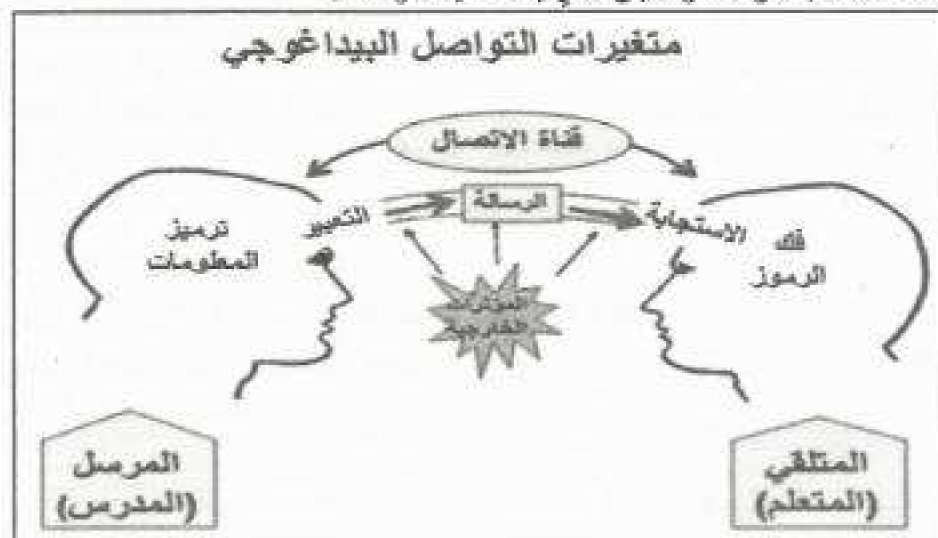
❖ **عناصر فعل التواصل البيداغوجي:**

إن التواصل البيداغوجي عملية تقتضي بالضرورة وجود شخصية تسمى "المدرس" كما تقتضي وجود شخصية أو أكثر تسمى "المتعلمين" ووسيلة للتفاهم والتقارب بين المدرس والمتعلمين هي اللغة، والأهداف المنشودة من هذا النشاط هي تحقيق مجموعة من التدخلات حول موضوع معين، وتقاس النتائج بدرجة استيعاب المتعلمين لمجموعة من الارساليات والسلوكات في فترة محددة، ومكان محدد هو الفصل الدراسي في غالب الأحيان.

وليتم فعل التواصل بين المدرس والمتعلمين لا بد من توفر العناصر الآتية:
- الأطراف الفاعلة في التواصل: المدرس والمتعلمين والوسائل المستعلمة في التواصل؛
- السياق الذي يتم فيه التواصل ويتضمن المكان والزمان ؛أي الفصل الدراسي والحصة الزمنية؛
- سيرورة التفاعلات بين المدرس والمتعلمين أو بين هؤلاء فيم بينهم؛
- الهدف من التواصل: يشكل فعل التواصل نوايا يراد تبليغها أو آثار يراد إحداثها.

❖ **وظائف العناصر الفاعلة في التواصل البيداغوجي:**

يقوم التواصل على نقل معلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة، وهو يستلزم وجود شفرة، ويتم عبر عمليتين هما: ترميز المعلومات Encodage، وفك الترميز Décodage، ويأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل.



- **التشجيع على النجاح:** استحسان أداءات المتعلمين الإيجابية، واعتماد أسلوب التعزيز؛
- **حسن الإرسال والاستقبال:** بحرص المرسل على وضوح التعبيرعن الارسالية اللفظية ودقتها، وعلى توفير شروط مناسبة لانتقالها، درءا لكل تسرب أو هدر في مضمونها، إلى المستقبل الذي يقتضي الأمر منه التوفر على حس الانصات للتمكن من استيعاب جيد للإرسالية؛
- **الثقة المتبادلة:** تتحقق عند المدرس إحساس بحاجيات المتعلمين وتقديرهم؛
- **وضوح الهدف من التعلمات:** من خلال إنشاء انتظارات واضحة تتضمن الأهداف المتوخى تحقيقها صحبة المتعلمين خلال الموسم الدراسي؛
- **تعدد قنوات الاتصال** التي تمر عبرها الإرسالية، تتعلق بخطاب اللغة، وبلغة الجسد؛
- **توفير أجواء سوسيونفسية:** تتلاءم مع الاتصال وتعمل على تشجيعه بين الطرفين، من خلال توفير الأمن والتظلم والحرية مما يسمح بنشوء جو من الألفة بين المدرس والمتعلمين.

2 – أشكال التواصل : اللفظي وغير اللفظي.

❖ **التواصل اللفظي وغير اللفظي، أي أهمية؟** ينقسم التواصل إلى نوعين: لفظي وغير لفظي، وقد تعددت الدراسات التي حاولت إبراز أهمية تأثير كل نوع منهما، ومن هذه الدراسات:

▪ **دراسة ألبير مهرابيان:** "ألبير مهرابيان" Mehrabian Albert عالم أمريكي من أصل إيراني مزداد سنة 1939، أستاذ السيكولوجيا بجامعة لوس أنجلس بكالفورنيا، نشر سنة 1971 خلاصات التجارب التي أجراها حول أهمية قناة التواصل اللفظيle canal verbal وقناة التواصل الصوتي le canal vocal وقناة التواصل غير اللفظي le canal non-verbal في دراستين،[319] وقد توصل من خلال تلك الأبحاث إلى قاعدته: «% 55 -% 38 -% 7»

تأثير اليات التواصل اللفظي وغير اللفظي حسبAlbert Mehrabian



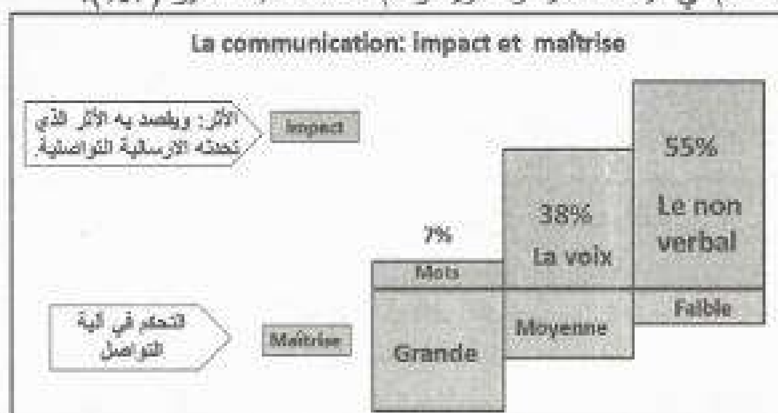
بنى "مهرابيان" نموذجا في التواصل بين فيه أن تأثير مضمون الارسالية اللفظية لا يتعدى 7% مقابل 38 % لقناة الصوت بمختلف مكوناته من حجم ونبرة وصبيب صوتي، فيما تساهم آليات التواصل غير اللفظي من إيماءات وإشارات وهيئات... بنسبة 55% على مستوى التأثير.

---

[319] - Mehrabian ALBERT and Wiener MORTON. Décodage des communications contradictoires, Journal *of Personality and Social Psychology*, May 1967 ; Vol 6(1). p 109-114. http://dx.doi.org/ Datte de visite 3 – 9 - 2015

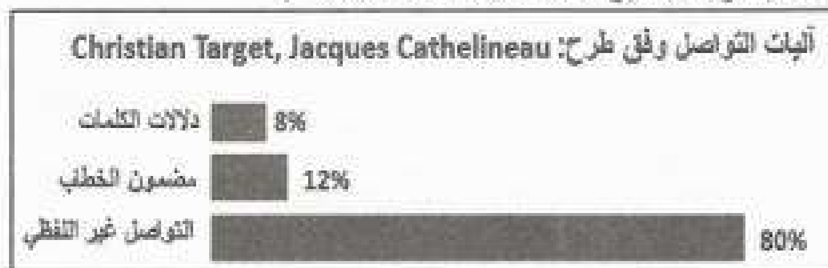
- Mehrabian ALBERT et Ferris SUSAN R, (1967). l'inférence sur les attitudes de la communication non verbale dans deux canaux, *Journal of Consulting Psychology*, Vol 31, Jun 1967,p 248-252. http://dx.doi.org/ Datte de visite 3 – 9 – 2015

ومقارنة بين تأثير آليات التواصل ودرجة تحكم الفرد فيها ، يلاحظ أنه بقدر أهمية تأثير التواصل غير اللفظي، هناك ضعف كبير في التحكم في آلياته ، عكس التواصل اللفظي الذي نلاحظ أهمية التحكم في آلياته اللفظية واللغوية رغم ضعف نسبة التأثير (7%).



▪ دراسة لباحثين بمدرسة" بالو ألطو"[320]: تتعلق بعلاقة التواصل بالتعبير، أشار الباحثون أن العبارات اللفظية لا تحمل سوى 30%إلى 35% من دلالة الارسالية، بينما تمثل آليات التواصل غير اللفظية 65 %إلى70% من الحمولة التأثيرية للإرسالية المتبادلة بين الطرفين..

▪ دراسة Christian Target،Jacques Cathelineau : أشارت إلى أن الإطار الذي يقدم به الخطاب خلال وضعية تواصلية، يكتسي أهمية كبرى توازي مضمون الخطاب اللفظي، فحسب الباحثين، فإن 80 %من التواصل يمر عبر آلياته غير اللفظية، مقابل 12% عبر مضمون الخطاب، و8 % عبر دلالات الكلمات المستعملة[321].



1 -2 - التواصل اللفظي: الأداء الوظيفي للغة

❖ تعريف التواصل اللفظي: تواصل تستخدم فيه الكلمات المنطوقة والمكتوبة للتعبيرعن الأفكار، ويتضمن الأداء الوظيفي اللغوي في شكله العادي جانبين:

- الجانب الأول: هو قدرة الفرد على فهم واستيعاب الارسالية المنطوقة من طرف الاخر؛

---

[320] - Irène LAUTIER – EXPRESSION-COMMUNICATION. UNIVERSITE LILLE - GAAS 2007-p 15

[321] - Christian Target, Jacques Cathelineau - Pédagogie sportive ; Éditeur VIGOT avril 1996 Paris.IN : PEDAGOGIE GENERALE. Fiche n°6 .Conseil pour une communication réussie p45 Datte de visite 21- 3 – 2016.

- الجانب الثاني: يتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن إرساليته في تواصله مع الآخرين.

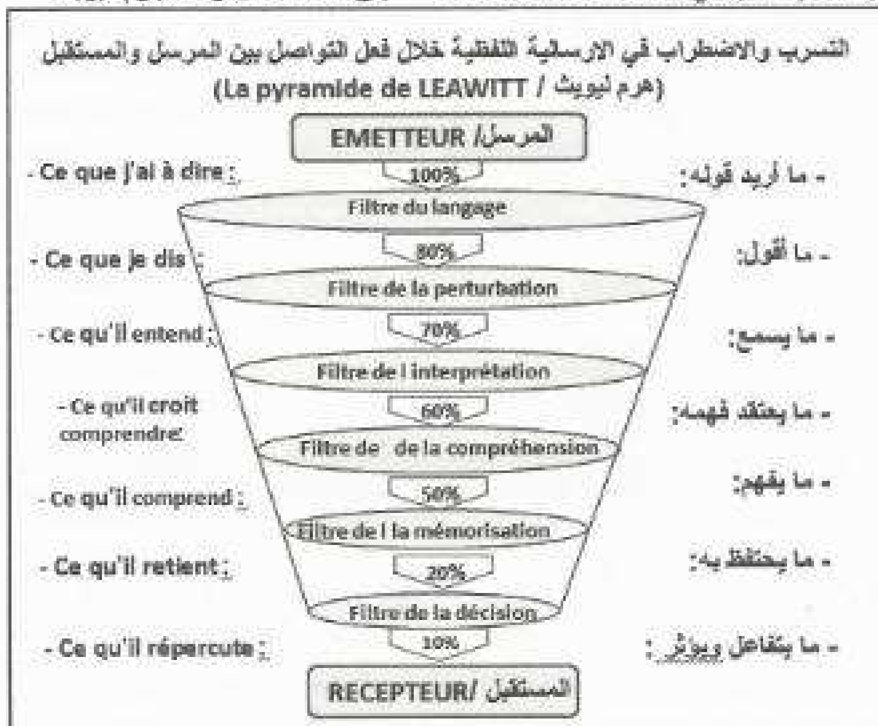
❖ اللغة وسيلة للتواصل: فهي نظام من الرموز يتسم بالتحكم والانتظام والتمسك بالقواعد، فالتواصل اللغوي يشغل وحدات فونيمية ومقطعية مورفيمية ومعجمية وتركيبية، أي أنه يعتمد على أصوات، ومقاطع، وكلمات، وجمل.[322] وعلى توليفة تستدمج عدة أنظمة،[323] هي:

- نظام دلالات الألفاظ وهو يتعلق بمعاني الكلمات والمجموعة من الكلمات؛
- النظام التركيبي (بنائي): يتعلق بالترتيب المنتظم للكلمات في مقاطع أو جمل؛
- النظام المورفولجي (الصرفي): يتعلق بالتغيرات التي تدخل على مصادر الكلمات ؛
- النظام الصوتي، وهو يتعلق بالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي.

❖ **التسرب في الارسالية اللفظية خلال فعل التواصل بين المرسل والمستقبل:**

إن جودة الارسالية اللفظية لا تتحدد انطلاقا مما يقوله المرسل فقط، ولكن تتدخل متغيرات أخرى في ذلك، إذ تعترضها عدة عناصر تشويش (des filtres) أثناء انتقالها بين المرسل والمستقبل، مما يؤثر في مضمونها، ويؤدي إلى ضياع جزء منها، وقد تعددت الدراسات التي تطرقت لضياع جزء مهم من الإرسالية اللفظية المقرونة بالتلقين أو الإلقاء:

▪ أشار العالم الأمريكي Harold J. Leavitt[324] إلى ذلك فيما يعرف بهرم ليويت "



[322] - جميل حمداوي التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، الطبعة الأولى: 2015 مكتبة المثقف ص -31

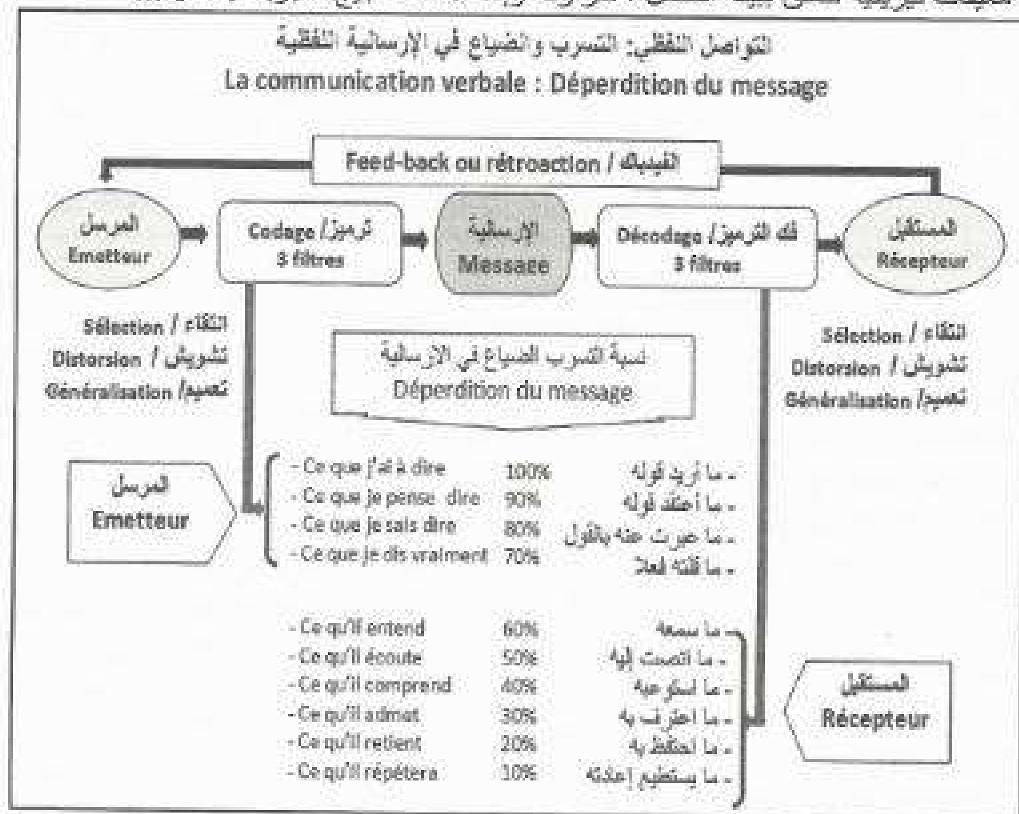
[323] - بانجس 1968، ورد ب: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي 2009 تاعوينات علي ص ص 27 – 28

[324] - Harold J. Leavitt. CONSEIL POUR UNE COMMUNICATION RÉUSSIE: LA DÉPERDITION DE L'INFORMATION. Pyramide de Leavitt IN : PEDAGOGIE GENERALE. FICHE N°6 ; p45 - http://www.plongee-plaisir.com/fr . Datte de visite 21- 3 – 2016.

يشير الهرم إلى أن الإرسالية اللفظية تتعرض أثناء انتقالها من المرسل إلى المتلقي لعملية تسرب واضطراب في مضمونها، بفعل عناصر تشويش **(des filtres)** حصرها هارولد ليويت في ستة، تؤثر على الإرسالية لحظة التعبير عنها من طرف المرسل، وتعطل استقبالها الجيد من طرف المتلقي، الذي لن يستفيد في نهاية المطاف إلا من جزء ضئيل من المعلومة (10%فقط من الارسالية)، فيما تصل نسبة التسرب / الهدر/ الضياع في الإرسالية اللفظية[325] Le taux de la déperdition D'un message إلى 90 % من الارسالية.

وترتبط عناصر التشويش (مرشحات/ des filtres) بعدة عوامل، أهمها:

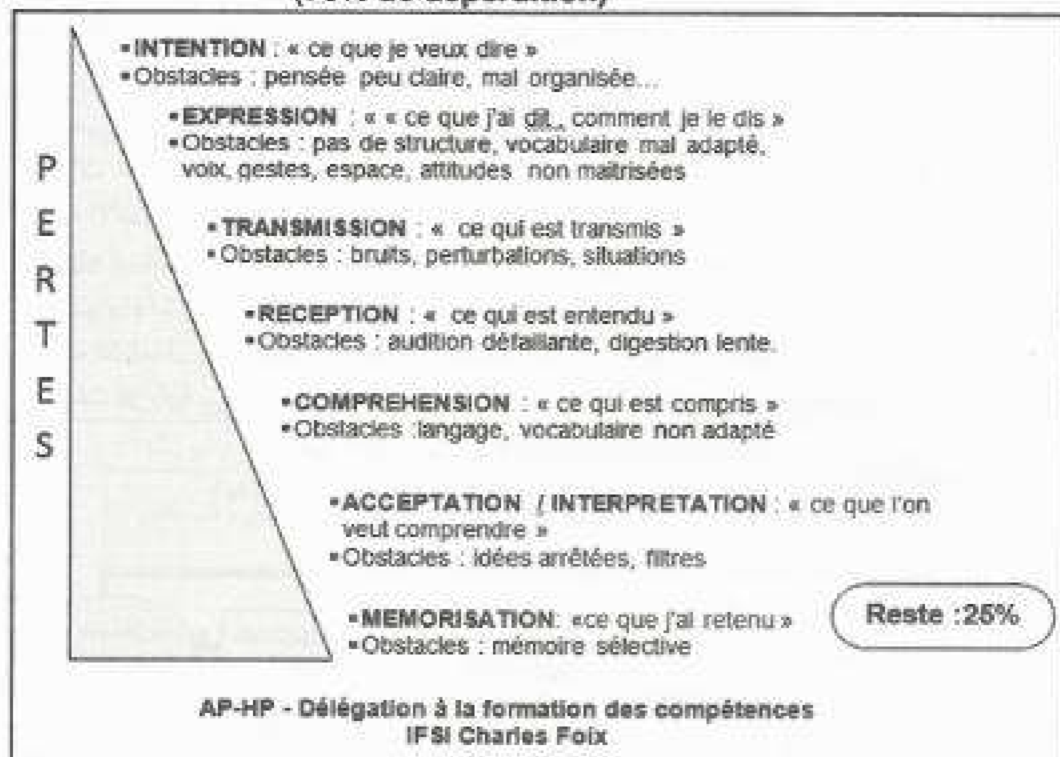
- مضمون الخطاب وعلاقته بالمستوى الادراكي للمتعلمين؛
- دلالات الكلمات المستعملة من طرف المدرس، ومراعاتها للمستوى اللغوي والدلالي المتعلمين درجة الانفتاح على المتعلم واحتضانه كطفل في حاجة إلى الرعاية والمعاملة اللطيفة؛
- الاستعداد النفسي للطرفين: عقلية ومزاجية المتواصلين؛ العواطف، الثقافة، التجارب السابقة؛ التمثلات والأفكار المسبقة، تحمس كل منهما للتواصل أو العكس (انغلاق وتراخي)؛
- آليات التواصل غير اللفظي كالصوت (صلبيه، كثافته، حجمه...) والحركات وهيئات الجسد؛
- معيقات فيزيقية تتعلق ببيئة الفصل ؛ حرارته وإضاءته، ضجيج، أجوبة جماعية...



325 - La déperdition : Perte, diminution qui se fait graduellement, le plus souvent en parlant d'une partie des éléments d'une substance . Synonyme : affaiblissement

▪ أشارت دراسة أخرى إلى مخاطر التسرب والضياع والاضطراب على الإرسالية اللفظية، خلال فعل التواصل، هذه المخاطر تؤدي إلى تسرب 75% من الارسالية اللفظية خلال مسارها بين المرسل والمستقبل.

LES RISQUES DE LA DEPERDITION D'UN MESSAGE
(75% de déperdition)[326]



تؤثر عناصر التشويش (المرشحات/Les filtres[327]) على جودة الإرسالة اللفظية، وهي تحضر على طول المسار الذي تقطعه الارسالية، مما يؤدي إلى إمكانية اضطراب / تسرب / هدر في حمولتها المعرفية والوجدانية. وقد قدر الباحث، نسبة التسرب في الإرسالية اللفظية ب 75% من الإرسالية، تتم خسارتها عبر المسار الذي تعبره المعلومة من المرسل في طريقها إلى المرسل إليه، وهو مسار تتعرض فيه المعلومة خلال عدة محطات لمخاطر تسرب / ضياع جزء من حمولتها المعرفية والوجدانية، وهذه المحطات هي:

➢ المحطة الأولى- النية /INTENTION ما يعنيه المدرس و هو بصدد تقديم المعلومة ce qu'il veux dire

---

[326] - THEORIE DE L'INFORMATION ET PRINCIPES DE COMMUNICATION - Charles Foix - UE 1.1 S1 - C6: p21 WWW.ifsi.charlesfoix..free.fr . Datte de visite 20 -4 2016

[327] - **Les filtres** : c'est tout ce qui interfère dans la transmission du message, qui en perturbe la bonne compréhension : bruits, lumière, état d'esprit des communicants, les émotions, température de la pièce, culture, expériences passées, savoir faire, , anxiété, préjugés, interprétations, manque d'écoute, etc. Ils constituent, dans une certaine mesure des obstacles de la communication.

➪ العقبات المحتملة المسببة للتسرب: تفكير غير واضح وغير منظم (مشتت).

➢ **المحطة الثانية- التعبير/EXPRESSION** يتعلق الأمر بما عبر عنه المدرس وما قاله ce qu'il a dit comment il le dis، باعتماد آليات التواصل اللفظي (اللغة: الكلمات والعبارات) وآليات التواصل غير اللفظي.

➪ العقبات المحتملة المسببة للتسرب: غياب هيكلة لغوية ناظمة للمعلومة، واستعمال مفردات غير مناسبة، إلى جانب عدم التحكم في اليات التواصل غير اللفظي (لغة الجسد).

➢ **المحطة الثالثة- الارسال / TRANSMISSION**يتمثل في بعث الإرسالية إلى المتعلم

➪ الحواجز المحتملة المسببة للتسرب: ضجيج، وضعيات مشوشة على المعلومة، هي معيقات فيزيقية تؤثر على سلامة الإرسالية اللفظية وجودة انتقالها من المدرس إلى المتعلم.

➢ **المحطة الرابعة- الاستقبال/:RECEPTION** وصول المعلومة إلى سمع المتعلم باعتباره مستقبلا (ce qui est entendu)

➪ العقبات المحتملة المسببة للتسرب: مشكل الانصات، ومن تمظهراته عدم السماع الجيد للإرسالية أو استيعابها البطيء من طرف المتعلم.

➢ **المحطة الخامسة- الفهم/:COMPREHENSION** يرتبط التسرب واضطراب الإرسالية فيما فهمه المتعلم انطلاقا مما سمعه وأنصت إليه.

➪ الحواجز المحتملة المسببة للتسرب: التي قد تتسبب في تسرب / اضطراب جزء (نسبة) من الإرسالية ترتبط بفهمه غير الصحيح للغة، واعتماد مفردات غير مناسبة (vocabulaire non adapté)

➢ **المحطة السادسة- القبول والتأويل/INTERPRETATION et ACCEPTATION** : تهم تفسير المتعلم للمعلومة وتأويل مضمونها ودرجة اقتناعه بها وقبولها.

➪ العقبات المحتملة المسببة للتسرب: الأفكار المسبقة والتمثلات الراسخة في ذهنه باعتبارها أفكار مسبقة idées préconçues تعرقل عملية التعلم، إلى جانب مرشحات أخرى (**Des filtres**) مرتبطة بالجانب السيكولوجي والمعرفي للمتعلم.

➢ **المحطة السابعة- التخزين/:MEMORISATION** يتعلق الأمر بتخزين المتعلم للمعلومة في ذاكرته كمكتسب جديد هو نتاج للتعلم المنجز.

➪ العقبات المحتملة المسببة للتسرب: مرتبطة بدرجة اقتناع المتعلم بالمعلومة (ذاكرة انتقائية / mémoire sélective).

الحصيلة: خلال المسار الذي تعبره المعلومة كإرسالية من المدرس إلى المتعلم أو العكس، تتعرض لعملية تسرب / ضياع لنسبة من مضمونها المعرفي وحمولتها الوجدانية (Déperdiction du message)، بفعل اعتراضها من قبل عناصر تشويش متعددة (Divers filtres)، فينجم عن ذلك ضعف الحصيلة التي تترسخ في ذهنه.

▪ وفي دراسة بعنوان "معلم القرن الحادي والعشرين" لأحمد عوضه الزهراني ويحيى عبد الحميد إبراهيم[328]، في إطار الحديث عن التوجهات القائمة على دمج المعرفة بالتواصل والتكنولوجيا، المعروفة اختصارا ب ITC[329]، قدم الباحثان نموذجًا لهرم التعلم في فصول الدراسة بالقرن الحادي والعشرين، يشير إلى أن قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم تتحقق كالآتي:

- تتحقق قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم بنسبة 5% في بيئة تعليمية قائمة على التلقين والمحاضرة التقليدية من قبل المدرس.
- ترتفع هذه النسبة إلى 10% حين تنصب البيئة على عمليات القراءة غير التفاعلية، وتبلغ 20% داخل البيئة التي تكتفي بالخبرات المسموعة أو المشاهدة.
- تصل النسبة إلى 30% في بيئة تعليم تقوم على التوضيح والتفسير لنماذج ممثلة لمفاهيم التعلم.
- ترتقي قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم إلى 50% من خلال النقاش بين مجموعات، وتبلغ هذه النسبة إلى 75% إذا أتاحت بيئة التعليم ممارسة عملية فعالة من خلال التعليم بالعمل.
- تبلغ نسبة قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم مداها فتصل إلى 90% من خلال التواصل مع الآخرين بغرض الاستخدام الفوري للمعرفة المكتسبة في مواقف حياتية.

❖ **ما هو الحل لتقليص احتمال التسرب في الإرسالية اللفظية؟**

إن توفق المدرس في تمكين المتعلم من الاحتفاظ بنسبة عالية من التعلمات (الموارد المكتسبة) والتقليل من مخاطر التسرب في الإرسالية رهين بعدة عوامل منها:

- ضبط المدرس للمعرفة المتعلقة بالدرس، واحترام مقتضيات النقل الديداكتيكي؛
- التسلح بترسانة لغوية مناسبة للمادة، تسهل قدرة المدرس على التعبير باستعمال ألفاظ معبرة من صميم المادة، مع مراعاة المستوى الإدراكي للمتعلمين؛
- تحكم المدرس في آليات لغة الجسد بمختلف مكوناتها، ومن مقتضيات التواصل التموضعي وهو يقف أمام المتعلمين أو يتحرك بين الصفوف داخل الفصل الدراسي؛
- توفير بيئة مناسبة للتعلم، تنتفي فيها المعيقات الفيزيقية (ضجيج وأجوبة جماعية) ؛
- الانتباه إلى المعيقات السيكولوجية التي تعيق وصول الإرسالية اللفظية؛
- التحكم في أشكال العمل الديداكتيكي وتقنيات التنشيط، وأدبيات الحوار.

وترتبط الحلول المقترحة بالمحيط الذي تتم فيه عملية التعلم وبعناصر العملية التعليمية التعلمية التي هي وضعية تواصلية أيضا، ومنها:

➢ وعي المدرس بالمحطات التي تعبرها الإرسالية منه كمرسل إلى المتعلم كمستقبل.

---

[328] ـ د. أحمد عوضه الزهراني - يحيى عبدالحميد إبراهيم " معلم القرن الحادي والعشرين " مجلة المعرفة، عدد 211، السعودية 2012، ص 5 http://www.almareth.net

[329]- ITC (INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN EDUCATION) A CURRICULUM FOR SCHOOLS AND PROGRAMME OF TEACHER DEVELOPMENT - UNESCO : www.unesdoc.unesco.org- datte de visite 20- 4 - 2016

❖ أهمية التواصل غير اللفظي بالنسبة للمدرس: تكمن أهمية التواصل غير اللفظي أنه يزود المدرس بعدد من الشفرات والكودات، تساعده في أداء مهامه بالفصل، بحيث:
- يشد انتباه التلاميذ، ولا يضطر إلى قطع شرحه، لإثارة انتباه تلميذ شارد؛
- يعطي انطباعاً لدى التلاميذ بمتابعته كمدرس لكل ما يدور حوله المدرس داخل الفصل؛
- يمكنه من رسم صورة عن شخصيته في نظر المتعلمين: هيئته وحركاته وإشاراته؛
- يدعم خطابه اللفظي، فهو يرسل عدة شفرات تدعم الدلالة اللغوية المنطوق بها، يستعمل في ذلك عدة أنظمة نسقية كبرى من أهمها نسق الوجه، ونسق اليدين، ونسق الجسد، ونسق الرجلين، مع الإشارة إلى أن لكل نسق، معجم خاص من الهيئات والحركات والإشارات والإيماءات.

❖ **التواصل والأنساق غير اللفظية.** تتضمن:
- حركات الأجسام Kinesic وأوضاع الجسد Postural، مثل التواصل بالإشارات، تعابير الوجه وحركات اليد والذراع، وأوضاع الجسد؛
- الإشارات الدالة على القرب أو ما يعرف بالتموضعية أو التقريبية Proxémique، وهي تهم ما يتعلق باستعمال الإنسان للمجال كحيز مكاني (انظر سياق تدبير فضاء التعلم)؛
- التواصل المعتمد على الحواس الخمس من لمس وشم وذوق وبصر وسمع؛
- التواصل الشيئي: يتضمن أنساق تقوم على أشياء ينتجها الإنسان ويستعملها كالثياب والحلي، والأدوات (مسطرة، قلم...)؛
- التواصل المؤسساتي: يرتبط بأنواع التنظيمات الاجتماعية، والأنساق التي تتصل بروابط القرابة والعادات والأعراف والنظم القضائية والديانات؛

كما حدد هاريسون عدة عناصر تتصل بالتواصل غير اللفظي[333]، وحصرها في:
- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح...)، وتنتمي إلى شفرة الإنجاز؛
- العلامات الثقافية كطريقة اللباس، وتتمثل في الشفرة الاصطناعية؛
- استعمال المجال والديكور، وتمثل الشفرة السياقية؛
- الآثار التي تحدثها أصوات وألوان، مثل: نظام إشارات المرور، وهي الشفرة الوسيطة.

2-2-2 - قراءة في الأنساق غير اللفظية للتواصل:

❖ **الحركات الجسدية (Le gestuel):** حركات تصدر عن الانسان خلال تواصله مع الآخر، أما بالنسبة للمدرس، فهي تعني الحركات الجسدية، والإيماءات التي يقوم، بشكل إرادي أوغير إرادي، وهو يتواصل مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي مثل الحركات التي تفيد الإشارة أو الرفض او التوقف أو التعزيز أو شكل وحجم الأشياء...

❖ **هيئات الجسم (Les Postures):** يقصد بها الهيئة التي يتخذها الجسم البشري

---

333 - Harrison RP et al. (1972), "La communication non verbale Littérature", Le Journal Communication, Vol. 22, pp. 460-476

أو أحد أعضاءه تجاه علامة مرجعية محددة[334]. وقد حدد " وليام جيمس W. James "هيئات الجسم في أربع هيئات أساسية هي:

- هيئة الانتباه: attitude attentive، تتصلب الأعضاء ويميل الجسم والرأس نحو الأمام؛
- هيئة الرفض:attitude de rejet ، يتحرك الجسم أو الرأس في الاتجاه المعاكس للمخاطب؛
- هيئة الامتداد: attitude d'expansion ، تشير إلى اعتزاز بالنفس أوتكبر برفع الرأس والكتفين والصدر؛
- هيئة الانكماش: attitude de contraction ، وضعية خضوع أو الاكتئاب، الرأس منسدل على الصدر والكتفان ساقطان نحو الأسفل والجسم في حالة انغلاق..

❖ **نسق اليدين**: يتضمن عدة حركات تهم إيماءات الكتف والذراع، وحركات اليد والأصابع.



▪ **أهمية الإشارات اليدوية:**



- تنقل خطابا: فهناك إشارات مرموزة ذات دلالات محددة: حركات تهديد، تسامح، استعطاف وتوسل، أمر بالصمت.
- تعيد المعرفة المعبر عنها شفويا: سر على اليمين، قف. .
- تدعم الخطاب لإقناع الطرف الأخر
- تترجم المشاعر والأحاسيس: توتر، خجل، إحساس بالصداع

▪ **أمثلة عن الإشارات اليدوية:**

[334] - DABADIE G., DEJOIE D. « *Enfant autiste et communication – poursuite de l'élaboration d'une échelle d'évaluation* », Mémoire d'Orthophonie, Université Lille, 1995, p198

اليدان معقودتان على الصدر
Les bras croisés



أنا منغلقة ومنطوية
على نفسي
أنا غير موافقة
أنا في مزاج سيء

الأذرع مفتوحة، راحة اليد مبسوطة



منفتح على
الآخر ومشجع له
للتدخل
والمشاركة

واقف في مواجهة
المتعلمين واليدان
على الخصر



أنا السلطة
لاحظوا قوتي
وسيطرتي

الأصبع موجه نحو
الأعلى يشير إلى
أعلى



أهمية الخطاب

أصابع اليد منقبضة والإبهام إلى أعلى
l'index pointé vers le haut



حركة تعني:
- "جيد" عند العرب
والغربيين
- رقم "واحد" عند
الإيطاليين
- "كيا لك" عند اليونانيين

وضعية اليد الآمرة



أمر بالتوقف...

- توقف عن الكلام
- قف مكانك

• توجيهات للمدرس عند استعمال حركات اليد:

- تجنب حركات الأيدي المستفزة كحركة التهديد ؛
- استخدم الذراعين واليدين للتوضيح أكثر مع الحفاظ على توازن الحركات؛
- دع حركة الذراعين واليدين متوازنة ومترافقة مع صوتك؛
- لا تحركهما بسرعة شديدة أو ببطء شديد.

❖ **تعابير الوجه ودلالات التواصل غير اللفظي:** يتميز وجه الإنسان بأنه قادر على التعبير عن عدد لا يحصى من المشاعر دون أن ينطق بكلمة واحدة، وتتخذ هذه التعابير صبغة إنسانية عالمية مثل: القلق، القبول، الرفض، الحزن، الفرح، الغضب، الاحتقار، الدهشة، الخوف، الإرهاق، التوتر، الاشمئزاز.

Les expressions du visage/ تعابير الوجه



- **<u>أمثلة معبرة عن نسق الوجه</u>**

الغضب :

تظهر ملامحه على الوجه ، بثلاث علامات مميزة على وجه الغاضب: شد بين الحاجبين، وتوهج العين، وضيق الشفاه بشكل واضح

شد بين الحاجبين

توهج العين

ضيق الشفاه بشكل واضح



الصورة : لباراك أوباما رئيس الولايات المتحدة الأمريكية

القلق

عندما يضم شخص شفته بطريقة تجعلها تختفي ، فهذه علامة واضحة و شائعة بأنه قلق. هذا السلوك غير الملفوظ يعرف باسم ضم الشفتين

ضم الشفتين بحدة حتى يختفيا



صورة للرئيس المصري السابق حسني مبارك في حالة قلق.

الاحتقار:

شعور بالدونية يعبر عنه شخص إزاء شخص آخر بعلامة واحدة، يمكن قراءتها على الوجه، وهي شد إحدى زاويا الشفاه إلى الخلف.

شد إحدى زاويا الشفاه إلى الخلف



الصورة : للرئيس الأمريكي السابق جورج بوش الابن

الاشمئزاز

يمكن قراءته على الوجه بعدة علامات :

حدة نظرات العينين

- تجعد الأنف.

- رفع الشفة العليا.

تجعد الأنف

حدة النظرات

رفع الشفة العليا



صورة لنائب رئيس الولايات المتحدة الأمريكية السابق ديك تشيني

الخوف:

شعور قوي ومزعج تجاه خطر، ينقسم إلى نوعين:

❖ خوف موضوعي: ينشأ عن مواقف تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من الحيوانات المفترسة

❖ خوف غير موضوعي (رهاب): ينشأ عن مواقف لا تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من الظلام أو من الأماكن المغلقة

هناك أربع علامات واضحة تظهر على وجه الخائف

صورة للرئيس المصري السابق حسني مبارك، قبل خلعه بقليل



▪ **الإبتسامة: هي** إحدى لغات الجسد، ووسيلة من وسائل الاتصال غير اللفظي لدى الكائن البشري، وهي أداة قوية وفعالة يستعملها الإنسان للتودد والتقرب والتخاطب، وهي تعتمد بمختلف أنواعها على تحريك عضلات الوجه، وهناك:

➢ الابتسامة الصادقة: تؤثر المشاعر الحقيقية على عضلات جانبي الوجه بالتساوي، فتولد ابتسامة حقيقية صادقة، هذه الأخيرة تحتاج إلى مجموعتين من العضلات: المجموعة الأولى موجودة حول الفم وبالإمكان تحريكها إراديا، والمجموعة الثانية موجودة حول العينين ولا تستجيب بحركتها إلا للمشاعر الحقيقية وهي تدل على علامة الابتهاج العفوي وصدق المشاعر.

➢ الابتسامة الزائفة: ابتسامة مصطنعة، لكونها غير متسقة مع حقيقة المشاعر، فإذا كانت المشاعر زائفة، فإن حركة عضلات الجانب الأيسر من الوجه تفضح الإحساس الكاذب، لأن عضلات الجانب الأيسر من الوجه أكثر تعبيراً من عضلات الجانب الأيمن.

➢ وهناك أنواع أخرى من الابتسامة، مثل: ابتسامة الخجل، والقلق، والسخرية، والغضب...

وتكتسي الابتسامة أهميتها داخل بيئة الفصل الدراسي في كون إبتسامة المدرس في وجه المتعلمين تسهم في خلق جو ودي بعيد عن التوتر، مما ييسر عملية إقبال هؤلاء على التعلم، وقد أثبتت الدراسات العلمية أن الابتسامة تحارب التوتر، فقد تبين أنه حين يرسم الفرد البسمة على وجهه حتى ولو كانت مصطنعة، فإن جسمه يفرز هرمون الأندروفين وهو هرمون السعادة، فيتغير مزاجه نحو الأفضل، ويؤثر إيجابا على من هم حوله.

وعليه يمكن للمدرس أن يوظف الابتسامة لخلق جو ودي داخل الفصل، كما يمكن توظيفها لضبط الفصل ومعاتبة تلميذ مشاغب وديا، وتسيير عملية التفاعل داخل الفصل.

❖ **إيماءات الرأس:** في إطار الحديث عن نسق الوجه والتواصل يمكن حصر عدد كبير من الشفرات الحركية والإيمائية تتكون من: إيماءات الرأس، إيماءات الشعر، إيماءات الجبهة،

إيماءات الحاجبين، إيماءات العين، إيماءات الأنف، إيماءات الفم، إيماءات الذقن، إيماءات الوجنتين.

يستعمل الفرد الإيماءة بالرأس في معظم الثقافات للدلالة على الموافقة أو الرفض، وهي أداة قوية للاقتناع، فالإيماءات السريعة تدل على قلة صبر المستمع القائم بها وأنه أنصت إلى ما يكفي ويريد إنهاء الحديث، أو يريد دوره في الكلام، أما الإيماء ببطء فيدل على أن المنصت مهتم بما يقوله المتحدث. وتعتبر الإيماءة بالرأس أداة ممتازة لتوليد الألفة بين المدرس والمتعلمين، لأنها تولد لديهم مشاعر إيجابية تجاه المدرس مما يزيد احتمال النشاط والمشاركة...

❖ **التواصل غير اللفظي وتوظيف النظر / La vue:**

▪ **أهمية النظر ضمن باقي الحواس:** يعتبر النظر أول قناة تستعمل للتواصل بين الأفراد، فتبادل النظرات قناة تواصلية بامتياز تنقل عددا من الأحاسيس والسلوكات وردود الأفعال؛ مثل التحدي والتهرب والخجل والاحترام. علما بأن النظر يظل سلوكا ذي حمولة سوسيوثقافية، تختلف دلالاتها من أمة لأخرى؛ مثلا La politesse في أوربا تقتضي النظر في المخاطب، بينما في إفريقيا أو اليابان تقتضي خفض النظرات إلى أسفل.

لكن النظرات خلال وضعية تحاور وجها لوجه، ترتبط بشكل ضيق مع حمولة الإرسالية اللفظية ودرجة عمقها أو حدتها أو خفتها، لاعطائها دلالة معينة على مستوى القيمة[335].

▪ **وظيفة النظر في العلاقة البيداغوجية:** يمكن النظر طرفي هذه العلاقة من التفاتن البيني؛ فمن جانبه يحتاج الأستاذ إلى اهتمام المتعلمين وانتباههم إليه عبر النظر، بينما يمكن هؤلاء من التعبير عن أحاسيس مختلفة بواسطة نظراتهم: الاهتمام، الدعم، الحب، التقدير، الكراهية...

إن طبيعة النظرات تقدم صورة عن نفسية المدرس كمرسل أو مرسل إليه: إن لحركة العينين عدة دلالات على مستوى التواصل غير اللفظي ؛ فنظرات الأستاذ إلى المتعلمين قد تنم عن حرارة واهتمام بهم ورغبة في الإفادة ، أو عن برود ولامبالاة وتعالي، كما أن النظرات المفعمة بالصدق في الأداء تذيب التنافر بين الأستاذ وتلاميذه، وتدفعهم إلى الانخراط في الأنشطة ، كما أن التحديق مباشرة في وجه الآخر يكون دلالة على الصراحة و الوضوح، ويعطي إحساسا بالثقة، بينما يعطي تكرار النظر لأسفل إحساسا بالتواضع ،فيما يكشف دوران العين في اتجاه علوي على الاحساس بالتعب أو البحث عن معلومة غائبة مثلا.

إن كل نظرة تحمل إرسالية محددة يعبر عنها أحد طرفي العملية التواصلية:

☜ النظرة المتعالية: تنم عن أنانية، فتولد لدى التلميذ رد فعل بالرفض، والعزوف عن تتبع الدرس؛

☜ النظرة الخنوعة: كتركيز النظرات نحو الأسفل، تنم عن ضعف، وعدم قدرة على المواجهة؛

335 - Iréne LAUTIER – EXPRESSION- COMMUNICATION- Les mediums de la communication. Le regard- .UNIVERSITE LILLE 2- GAAS 2006-07. P 17

- النظرة الثابتة: صادقة، تولد لدى المتعلم إحساسا بالثقة في النفس، والتعامل الايجابي؛
- النظرة العميقة: تستغرق وقتا وعمقا أطول، هي دلالة على التركيز والاهتمام بحديث الآخر؛
- النظرة الشاردة: تدل على عدم العناية أو الشعور بالملل أوالانشغال بالتفكير في شيء آخر؛
- النظرة السطحية: قصيرة، تدل على عدم الاهتمام بالطرف الآخر وبالموضوع من أساسه.

إن نظرات المتعلم تجاه المدرس تحمل عدة معاني، من أهمها:

- تفادي النظر الى عيني المدرس؛ المتعلم يخفي شيئا؛
- المتعلم يتخطا المدرس بنظراته؛ إنه يحس بالملل ويتجه نحو الشرود وعدم الانتباه؛
- المتعلم ينظر إلى عيني المدرس بحدة؛ إنه غاضب أو حانق، أو متعالي.

▪ توجيهات للمدرس حول استثمار النظرات كلية للتواصل غير اللفظي:

- استثمر نظراتك لتحريك روح الانتباه لدى المتعلمين، وزع نظراتك عليهم جميعا بالتناوب؛
- تموقع في مكان يسمح لك بالنظر إلى جميع المتعلمين، وزع نظراتك على أرجاء القاعة؛
- تفادى إطالة النظر إلى متعلم معين دون الآخرين، فتلك نظرات محرجة؛
- وجه نظراتك نحو التلميذ المنشغل بالحديث مع زميله؛
- احرص على تثبيت النظر أثناء الحديث مع المتعلم، حاول ألا ينصرف نظرك عنه وهو يتحدث، فإن تحويل نظراتك عنه يعطيه انطباعا سلبيا.

❖ التواصل وفضائل الانصات:

▪ **أهمية الإنصات:** يمضي الانسان نسبة كبيرة من وقته في الإنصات خلال اتصالاته اليومية، وهو ما يؤكد أن الإنصات يحتل مرتبة متقدمة ضمن أنشطة الفرد اليومية. ولذلك تم إيلاء الانصات أهمية متزايدة في المناهج التربوية بعدد من البلدان، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية يركز منهاجها الدراسي على تعلم هذه المهارة، إذ أضيفت في سنة 1978 إلى المهارات الأساسية في التعليم الأمريكي العام وهي: القراءة، والكتابة، والحساب، والنطق، والإنصات.



▪ **مستويات الإنصات عند الفرد:**

- ➢ المستوى الأول: التجاهل وهو أسوا مستويات الإنصات، يعطي شعورا سلبيا لدى المتحدث، وقد تصاحبه بعض الرسائل المحبطة كالمقاطعة.
- ➢ المستوى الثاني: التظاهر، وهوأقل سوءا من سابقه، وفيه يتظاهر المستمع بالإنصات.
- ➢ المستوى الثالث :الانتقاء، وفيه ينتقي المصغي أجزاء من الكلام المنطوق أمامه.
- ➢ المستوى الرابع: الاصغاء المرفق بالانتباه، عملية صحية تعطي نوعا من الرضا للمتحدث.

▪**معيقات الإنصات الجيد، متعددة من أهمها:** الفروق الإدراكية واللغوية والثقافية بين الأفراد، والانشغال والشرود أثناء الاستماع، وكذا مقاطعة المتحدث، أو التوقع والتنبؤ بما سيقوله ، أو الانطلاق من التمثلات الراسخة، وإصدارسلوكات تعبرعن عدم تحمل ما يقوله المتحدث، مثل التعبير عن الملل بحركات اليد أو الرأس.

▪ **فضائل الإنصات الجيد:**



يتجسد الانصات الجيد عبر عدة سلوكات ودية منها: الابتسامة والبشاشة، ورفع الرأس، وإظهار التلهف، واستخدام الإشارات الإيجابية كإشارة اليد المرحبة، أما الإنصات السيئ فيترجم على مستوى نسق الوجه عبر سلوكيات غير ودية تجسدها حركات مثل السخرية، والعبوس، والنظر بعيدا، والعبث بالشعر، والتظاهر بالتثاؤب وغيرها.

ولتتموقع كمدرس في خانة المنصت الجيد:

- ☜ انظر إلى المتعلم المتحدث وتجنب تركيز النظر في عينيه، أن تكون منصتاً جيداً ليس معناه أن تنصت بأذنيك فقط وإنما بعينيك أيضاً؛
- ☜ لا تقاطع المتعلم المجيب، بل انتظره حتى يكمل تدخله، واحرص على منع كل مقاطعة له من طرف زملاءه؛
- ☜ تفاعل مع ما يقال بصدق، لا تصنع المتابعة عند تدخل متعلم، فقد يتموقف سلبيا منك؛
- ☜ سيطر على المشاعر والانفعالات، التي قد تنتابك لحظة إجابة مستفزة من أحد المتعلمين؛
- ☜ انتبه للمشاعر غير اللفظية للتلميذ المتحدث، كاحمرار الوجه ورفع الصوت أو الحشرجة؛

- شجع المتعلم الخجول على التحدث بتوضيح السؤال له، واستثمر جوابه؛
- تقبل الجواب بصدر رحب، فإن كان التلميذ مصيبا، دعم إجابته، وإن كان مخطئا، اطلب التصحيح من آخر، وتفادى أسلوب الاستصغار والتوبيخ في حالة الإجابة الخاطئة؛
- توفر على حس ارتجال الحلول إن وجدت نفسك أمام جواب غير متوقع من متعلم ماكر.

❖ **الصوت آلية مهمة للتواصل غير اللفظي:**

▪ **الصوت وميكانزم النطق:** الصوت هو أول ما يصل إلى أذن المتعلم ، حتى قبل استيعاب دلالات الكلام المنطوق، ويقتضي الصوت الجيد تحكم الأستاذ في ميكانزم النطق؛ وهو يرتبط بعدة أعضاء صوتية هي :[336]

- الجهاز التنفسي يساعد على تشكيل الصوت وتوجيهه من خلال تجويفات متعددة لصدى الصوت؛
- حبلان صوتيان في الحنجرة يتذبذبان لنطق الأصوات؛
- الميكانزم السمعي الذي يقوم بالتمييز بين الأصوات؛
- المخ والجهاز العصبي؛
- جهاز البلع ويشمل اللسان والبلعوم؛
- جهاز الفم ويشمل اللسان والشفاه والأسنان وسقف الحلق الصلب والسقف الرخو والفك، وهي تستخدم في تشكيل الأصوات الخارجة من الحنجرة وتعديل هذه الأصوات. إن الأداء الوظيفي الخاطئ في أي من الأجزاء السابقة قد يسبب اضطرابا في النطق.

▪**الآليات المرتبطة بالكلام:** يعرف الكلام على أنه " الفعل الحركي أو العملية التي يتم من خلالها استقبال الرموز الصوتية وإصدار هذه الرموز «هذا يعني أن الكلام عبارة عن الإدراك الصوتي للغة والتعبير من خلالها أو إصدارها ونظرا لأن الكلام هو فعل حركي فإنه يتضمن التنسيق بين أربع عمليات رئيسية هي:[337]

- التنفس: عملية تؤدي إلى توفير التيار الهوائي بالرئتين اللازم للنطق.
- إخراج الأصوات بواسطة الحنجرة والحبال الصوتية.
- رنين الصوت، أي استجابة التذبذب في سقف الحلق المليء بالهواء، وحركة الثنيات الصوتية مما يؤدي إلى تغيير نوع الموجة الصوتية.
- نطق الأصوات (الحروف) وتشكيلها، أي استخدام الشفاه واللسان والأسنان وسقف الحلق والأنف لإخراج الأصوات المحددة اللازمة للكلام.

▪ **موقعة الصوت:** ينبع الصوت من الحنجرة، فالنفس يحرك الحبال الصوتية، فيولد عدة نوتات تخرج عبر الفم والأنف، على شكل تعابير صوتية. وعليه فانسجام الأعضاء الثلاثة (الحنجرة والفم والأنف) ضروري لإخراج صوت جيد، وصافي، سهل الاستيعاب .

---

[336] - تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، الفصل الأول / الجزائر .2009– ص 29

[337] - تاعوينات علي، نفس المرجع السابق ص 28.

▪ **نبرة الصوت وحجمه:** يقصد بنبرة الصوت كيفية خروجه من حيث الحدة والارتفاع والانخفاض والسرعة والنغمة، أما حجم الصوت فيهم درجة علوه، فالصوت يجب أن يكون مسموعا لكي يضمن إنصات المتعلمين له، إن الحديث بصوت خافت يفرض على المتعلم بذل مجهود مضاعف للاستماع، لكن هذه القدرة تتراجع مع الدقائق لتتلاشى، فيتوقف إنصاته للدرس ليتجه نحو الشرود، بالمقابل يتسبب الصوت الجهوري للمدرس في حالة صداع وإرهاق للمتعلم.

▪ **الصبيب الصوتي:** يقصد به عدد الكلمات التي ينطق بها الفرد في وقت محدد، فالشخص العادي ينطق في المعدل 125 إلى 190 كلمة في الدقيقة[338]، ويؤثر الصبيب الصوتي للمدرس في التواصل مع المتعلمين، ذلك أن الصبيب البطيء يولد لدى المتعلم حالة خمول، ومقابل ذلك فالصبيب السريع يولد لديه حالة توتر، إذ لا يستطيع تتبع شروحات الأستاذ واستيعابها، أما الصبيب الرتيب فيولد لدى المتعلم اللامبالاة والشرود، ليبقى الحل الأنجع أمام المدرس هو تنويع الصبيب الصوتي حسب الوضعيات، ودرجة أهمية ما يعرض على المتعلمين.

▪ **الوقفات الصوتية والصمت:** يقصد بالوقفات الصوتية توقف الأستاذ عن الكلام خلال الحوار، ليسود الصمت برهة قصيرة، قبل أن يسترسل من جديد، لمنح الفرصة للمتعلمين للتمعن في دلالات الكلام المنطوق واستيعابه. كما يعتبر الصمت، الذي يتخلل الكلام لفترة قصيرة، آلية يمكن للمدرس اعتمادها لشد انتباه المتعلمين أو لتنويع المثيرات، بطرق شتى:
- الصمت يساعد على تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر، مما يحقق فهما أفضل للمادة ؛
- يمكن أن يجذب الصمت انتباه التلاميذ، ويكون إشارة لتهيئتهم للنشاط التعليمي الجديد؛
- يمكن أن يستخدم التوقف أو الصمت للتأكيد على أهمية نقطة معينة؛
- يوفر وقتًا للتلاميذ لكي يفكروا في سؤال وإعداد أنفسهم للإجابة؛
- يقدم الصمت للتلاميذ نموذجًا لسلوك الاستماع الجيد؛
- يمكن استخدام الصمت لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من قبل متعلم ما.

▪ **طلاقة الكلام:** تعني السلاسة والتدفق الذي يربط الأصوات والمقاطع والكلمات والعبارات معًا عند التحدث. وهي مهمة بالنسبة لأداء المدرس؛ إذ عليه أن يحرص على خلق ترابط بين الكلمات والجمل التي ينطق بها، مع التركيز على المخارج الصحيحة للحروف، واعتماد أسلوب التشديد على الحروف والكلمات أو العبارات المهمة. وإذا كانت الطلاقة محمودة لدى المدرس، فإنه بالمقابل ملزم بتفادي العي والتلعثم، لما لذلك من إثر سلبي على المتعلمين قد يولد لديهم ردود فعل سلبية تتخذ شكل:
- سخرية من الأستاذ في حالة ضعف شخصيته؛
- شرود في حالة عدم اهتمام المتعلم بالدرس؛
- توتر لدى المتعلمين النجباء الراغبين في تتبع الدرس.ن لما يجدونه من صعوبة في تتبع فقراته.

---
[338] - د.أحمد ماهر كيف ترفع مهاراتك في الاتصال دار النشر: الدار الجامعية – الإسكندرية 2014، ص183

❖ **الهندام والروائح والتواصل غير اللفظي:**

▪ **الهندام:** المظهر العام للفرد، وهو بالنسبة للمدرس أول ما يلحظه المتعلمون، حتى قبل تحدثه، يصنف ضمن العلامات الثقافية المؤثرة في التواصل، تكمن أهمية في كونه جزء من شخصية المدرس وجانبيته المهنية، فالهندام وطريقة اللباس يمارسان تأثيرا قويا على المتعلمين، إن شكل الملابس التي يرتديها الفرد تعبر عن شخصيته وحالته المادية، وتحدد إلى حد بعيد طريقة تواصل الآخر معه؛ إن شخصا ذو ملابس غير نظيفة، وشعر غير مرتب وحذاء مغبر قد يعطي انطباعا بأنه قليل الاكتراث بنفسه. ومقابل ذلك فالملبس النظيف المتناسق الألوان وقصات الشعر العادية تؤثر إيجابا في التواصل غير اللفظي. إن المظهر الجيد يخلق انطباعات إيجابية لدى المتلقي، خاصة إذا كان هذا الأخير في سن المراهقة كالمتعلم، أنه ينعكس كقدوة على المتعلمين، ويمكن أن يوحي بالوقار ويبعث على الطمأنينة وإشاعة روح النظام والفعالية.

وفي أحيان كثيرة تترتب عن إهمال الهندام آثار مؤثرة على التواصل، منها أن يصبح المدرس مدعاة لسخرية المتعلمين الذين يعتبرون إهماله لهندامه معرة اجتماعية تدل على البخل فينتقصون من مكانته مهما كانت كفاءته العلمية، ويركزون على مثالب مدرسهم وثغراته الجمالية من قبيل حذاء غير ملمع أو سلسلة سروال مفتوحة أو ملابس مجعدة، أو بها عيب ما ...

▪ **العطور والروائح:** من وسائل الاتصال غير اللفظي، تعطي رسائل عن ذوق الشخص وطبيعة عمله، بل ومستواه الاجتماعي والصحي. وتلعب العطور أيضا دوراً كبيرا في نجاح الموقف الاتصالي او إخفاقه، فغالبا ما ينفر الفرد من الاشخاص الذين تنبعث منهم روائح غير طيبة كرائحة العرق. بينما ينفتح ن تجاه الروائح الزكية ...

3 - معيقات التواصل داخل الفصل الدراسي وسبل تجاوزها:

تقديم: تتواصل عدة أطراف أثناء تدبير أنشطة الدرس: المدرس باعتباره موجها ومنشطا لجماعة الفصل، والمتعلمون في علاقتهم مع بعضهم البعض، ومع المدرس، في ظل ضوابط منظمة لسير العلاقات، داخل فضاء للتعلم يتكون في غالب الأحيان من الفصل الدراسي، هذا الأخير يحيط به مجال جغرافي حي، لذا ففعل التواصل تؤثر فيه عدة عناصر، سواء من داخل بيئة الفصل الدراسي أو من خارجه، سلبا أو إيجابا، كما أن الضوابط الناظمة قد تتعرض للخرق أو للتجاهل مما يؤثر سلبا على التواصل البيداغوجي وعلى سير التعلمات.

3-1- المعيقات والمشاكل التي تحد من التواصل داخل الفصل الدراسي

يقصد بالمعيقات كل ما من شأنه أن يحد من فاعلية التواصل بين طرفي العملية التعليمية التعلمية، فهي جميع المؤثرات التي تؤثر سلبا أو تمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر ما بين المرسل والمستقبل أوتعطلها، أو تؤخر وصولها أو تشوه معانيها[339].

---

[339] - ربحي مصطفى عليان وآخرون، الاتصال والعلاقات العامة، ط1 دار صفاء للنشر والتوزيع عمان 2005 ص:158.

وتتعدد التصنيفات لهذه العوائق؛ فهناك من يصنفها حسب:

- أصولها إلى:[340]

- عوائق من أصل سيكولوجي obstacles psycologique، ترتبط بسن التعلم ونمو الطفل؛
- عوائق من أصل ديداكتيكي obstacles didactiques، ترتبط بمنهجيات التدريس ووسائله؛
- عوائق من أصل إبيستيمولوجي obstacles épistémologiques، ترتبط بالمادة الدراسية ودرجة صعوبتها.

- مصدرها:[341] منها ما يتعلق بسيكولوجية المرسل والمتلقي، ومنها ما يتعلق بالسياق الاجتماعي والجغرافي والسوسيوثقافي"، ومنها ما يتعلق بالخطاب:

- **معيقات ترتبط بالمرسل:** ترتبط بقناة التواصل لدى المدرس أو المتعلم، كخلل في النطق أوسرعة في الكلام، أوصوت خافت... أو ذات صبغة نفسية كضعف الشخصية أوانكماشها أو سرعةالغضب؛
- **معيقات ترتبط بالمستقبل:** ضعف حافزية التحصيل، والموقف من المادة، أوعجز عن فك رموزها.
- **معيقات ترتبط بالسياق المادي:** تتعلق بالمعطيات المادية الموجودة بالفصل الدراسي، تنظيم قاعة الدرس، مستوى الإنارة والتهوية، درجة الاكتضاض، الضجيج؛
- **معيقات ترتبط بالخطاب:** درجة صعوبته، وقدرة المتعلم على استيعابه والتجاوب معه.

❖ **المعيقات التي تحد من التواصل داخل الفصل الدراسي:**

- **معيقات فيزيقية**، مرتبطة ببيئة العمل،[342] أي بيئة الفصل الدراسي، وهي متعددة أهمها:

- ضوضاء تصدر من خارج حجرة الدرس: مصدرها البيئة الحية المحيطة بالفصل والمؤسسة، مثل ضجيج وسائل نقل أو ورشات مجاورة، أو صراخ تلاميذ بالملاعب الرياضية المجاورة؛
- ضوضاء داخل قاعة الدرس: ضجيج، وشوشة بين التلاميذ، ضحك، أجوبة جماعية؛
- قاعة معتمة أو العكس: فضعف الانارة بالفصل يؤثر سلبا على تتبع أنشطة الدرس، كما أن تفاعل أشعة الشمس مع زجاج النوافذ قد تؤثر على المقروئية بالسبورة، كذلك بسبب عدم وضوح وثائق معروضة في ردود فعل من قبل المتعلمين تؤثر سلبا على التواصل؛
- سوء التهوية داخل القاعة، يخلق بيئة ضاغطة تخنق الأنفاس وتؤثرعلى التركيز خاصة في ظل الاكتضاض بالفصل، أوبفعل إغلاق باب الفصل ونوافذه بشكل مستمر ...

- **معيقات سيكولوجية:** ذات علاقة بالحالة النفسية للمدرس أو المتعلمين، وهي تنقسم إلى:

➢ **معيقات سيكولوجية مرتبطة بالمتعلمين**، فتركيبتهم غير متجانسة. (انظر الكاريكاتير)

---

[340] - مصوغة ديداكتيك مادة الرياضيات 2010، وزارة التربية الوطنية المغرب.

[341] - العربي السليماني، التواصل التربوي: قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين 2005، الدار البيضاء، ط1،ص ص: 39 – 40 -

[342] - عامر سعيد ياسين الاتصالات والمدخل السلوكي ط2 دار الكتب الحديثة، مصر 2000 ص ص 142-143



➢ **معيقات سيكولوجية مرتبطة بالمدرس:** هي عوامل ذات بعد نفسي تميز المدرس سواء كان مرسلا أو مستقبلا للإرسالية، وتتخذ عدة صور:

- سوء التصرف مع المتعلمين بسبب الخجل أو ضعف الشخصية، أوالغرور والمبالغة في الثقة بالنفس، أوتصلب المدرس وتشبثه بتمثلاته وإغلاقه باب النقاش والاختلاف مع المتعلمين، وكذا تمثلاته وأحكامه المسبقة عن المتعلمين: مشاغبون، أغبياء، غير راغبين في التعلم... لدرجة تتخذ هذه الأحكام شكل عدم ارتياح وتفورمنهم وإهمالهم.

- إغفال تمثلات المتعلمين، فالمدرس الذي لا ينطلق من تمثلات المتعلمين غالبا ما لا يوفق في تحقيق التواصل التربوي معهم. فعملية الاكتساب تتم من خلال إدخال التلميذ إلى المعرفة الجديدة ليصل إلى الاستيعاب، أي تلاؤم وتكيف المعرفة الجديدة مع التمثلات الذهنية القبلية لديه.[343]

- المزاج الشخصي للمدرس: فقد يكون حاد الطبع سريع الغضب، متسرع في ردود فعله، غير [illegible]

▪ **معيقات ذات طبيعة دلالية:** ذات علاقة بالشحنة الدلالية للكلمات والأفكار، وهي مرتبطة ب:

- اختلاف المرجعيات الفكرية بين المدرس والمتعلمين؛

- اختلاف المرجعيات المفاهيمية كدلالات الكلمات، فكلمة عادية في وسط اجتماعي ما تعتبر قدحية في وسط آخر؛

- اختلاف المرجعيات اللغوية: تتعلّق أساسًا باللغة المعتمدة في التواصل؛ إذ تتحول اللغة إلى معيق عندما يصبح القاموس اللغوي المرجعيّ لكل من المدرس والمتعلم غير متوافق ومفهوم من كليهما، كأن يستعمل المدرس ألفاظا تفوق المستوى المعرفي والادراكي للمتعلمين...

3-2 - طبيعة المشاكل التي تحد من التواصل، تهم كلا من المتعلمين أو المدرس:

❖ **مشاكل مرتبطة بالمتعلمين،** متعددة وهي إما مشاكل فردية أو جماعية، من أهمها:

▪ **المشاكل الفردية مثل:**

---

[343] - السليماني (العربي). الخديمي (رشيد): قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين: مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية منشورات، عالم التربية، الطبعة الأولى، 2005 ص 39.

- المستوى المتدني لبعض التلاميذ: ضعف قدرات التحصيل عند البعض وعدم قدرتهم على التفاعل أو ملاحقة زملائهم في التحصيل أو إساءة السلوك وعزوف عن القيام بالواجب.

- ميل بعض التلاميذ إلى لفت الانتباه: بسبب العجز عن النجاح في التحصيل الدراسي فيسعون إلى لفت انتباه المدرس وزملاءه عن طريق السلوك المزعج.

- الإحساس بالملل والضجر لرتابة الأنشطة؛ فحالات الشرود وعدم الانتباه تؤثر على استعداده للتواصل والتفاعل الايجابي مع الرسالة الاتصالية كما أن الشعور بالخجل أو الخوف من السخرية والتتفيه، وعدم الاحساس بالحرية والتلقائية يحد من التفاعل والتواصل[344]...

- تشبث المتعلم بتمثلاته كمكتسبات قبلية ما قبل مدرسية، سواء كانت معلومات أو مواقف أو أحكام وقيم، تؤثر سلبا على التفاعل والتواصل، وتؤدي إلى ضعف الثقة بين المدرس والمتعلم[345]

- سوء التقاط الارسالية واستيعابها من قبل المتعلم والتفاعل معها، مما يطرح إشكالية المعرفة المستوعبة؛ فمهما كانت شروح المدرس مستفيضة، فالمتعلم يستوعب ما يريد وفقا لقدراته.

- ضعف التغذية الراجعة، تتمظهر في سوء إرجاع الأثر من قبل المتعلم، وهو إرجاع يسترشد به المدرس ويتواصل من خلاله بفعالية معه.

- ضعف قدرة المتعلم عن التعبير بسبب خلل قد يرتبط بالسمع أو البصر أو النطق...

- **المشاكل الجماعية:** هي أنماط سلوكية تعبر عنها جماعة الفصل ككل، مثل:

- عدم التزام المتعلمين بقواعد العمل المتفق عليها في إطار ميثاق الفصل والتعاقد الديداكتيكي.
- الاستجابات السلبية لجماعة الفصل نحو زملاءهم المشوشين، كتقبلهم لسلوك سيئ وتشجيعه.
- انخفاض الروح المعنوية للمتعلمين بسبب الاجهاد أوافتقادهم لحافز للتعلم لأسباب ذاتية أو موضوعية: درجة اقتناع المتعلم بالخطاب المدرسي أو رتابة الأنشطة.

❖ **مشاكل وصعوبات مرتبطة بالمدرس، تعيق التواصل البيداغوجي، وهي متنوعة:**

- **صعوبات مرتبطة بضعف كفايات المدرس:**

- معرفية، كمعاناة المدرس من نقص معارفه، وعدم إلمامه بتخصصه إلماما جيدا، مما يؤدي إلى صعوبة توصيل الإرسالية إلى تلاميذه وبالتالي فقدان الثقة فيه من طرف المتعلمين.

- مهنية، مثل العجز عن تمبير القسم، أو سوء اشتغاله على الدعامات، أو سوء استعماله السبورة أو عدم تحكمه في آليات الحوار الديداكتيكي، أو صعوبة في صياغة الأسئلة.

- **صعوبات مرتبطة بآليات التواصل غير اللفظي لدى المدرس كمنشط منها:**

- الصوت: وجود خلل في النطق؛ مثل اللكنة واللثغ والفأفأة والتأتأة، أوسرعة نطق الكلام، أوخفوت الصوت فيصبح غير مسموع، أو الزعيق وعلو طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى صراخ يصيب بالصداع، فيحد من قدرة أذهان المتلقين عن التركيز والاستيعاب[346]، أو بطيء رتيب ممل ، يؤدي إلى التراخي ويحد من انتباههم.

---

[344] - حجاب محمد منير: المداخل الاساسية للعلاقات العامة: المدخل الاتصالي، دار الفجر للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، ص 67

[345] - نفس المرجع السابق، ص 67.

[346] - عبد الجليل الموساوي: التواصل: مفهومه، تقنياته، عوائقه، ص13 www.pi.edunet.tn/maousoua

- النظرات: محرجة، باردة، متعالية، ساخرة، خنوعة.

- حركات الجسد بهلوانية، انكماش هيئة الجسم، أو هندام غير متناسق، إيماءات الجسد وإشارات يدوية مثيرة للانتباه ...

- سوء استعمال المدرس للعلامات غير اللغوية كالاشارات والملامح المعبرة والحركات وأوضاع الجسم والانصات عند التواصل مع المتعلمين.

▪ **سيادة جو الترهيب في الفصل الدراسي**، من مظاهره: الانضباط الصارم الذي يصل أحيانا إلى عسكرة الفصل، واعتماد أسلوب التهديد والتعنيف من قبل المدرس، الذي يصل في بعض المستويات الدراسية الدنيا إلى العقاب البدني.

▪ **سوء تعامل المدرس مع المتعلمين**: يتخذ عدة تمظهرات مثل تجاهل المدرس المتعلمين، وتركيزه على النقد الجارح وإغفال التحفيز، والتعبير عن عدم التقدير للمتعلم. وفهم المدرس القاصر لدوره داخل الفصل الدراسي: التربية أم التعليم، أم هما معا.

▪ **اعتماد أدوات للتبليغ التعبيرية والمكتوبة واللغوية غير مناسبة، مثل:**

- رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة وسوء ترتيب المعلومات على السبورة، مما يحد من جدوى استعمال هذه الوسيلة، ومن استعمال بعض وسائل التبليغ فوقها.

- ضعف التبليغ عند المدرس بسبب عجزه عن صياغة إرساليات واضحة سهلة الاستيعاب، تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين واهتماماتهم ومستواهم الادراكي[347].

▪ **اقتصارآداءات المدرس على الجوانب اللفظية**، بفعل ضعف الإمكانات التي يتوفر عليها، أو رفضه تجديد اداءه، مما يعرضه لشيخوخة الوضعيات التعليمية المؤثرة سلبا على التعاقد الديداكتيكي، أو تقاعس عن تطوير الممارسة بفعل قناعات خاصة.

3 -3- سبل تجاوز معيقات التواصل البيداغوجي داخل الفصل الدراسي:

❖ **بالنسبة للمعيقات الفيزيقية:**

➢ الحد من الضوضاء الصادر من خارج الفصل الدراسي، بإغلاق الباب أو النوافذ؛

➢ مواجهة كل تشويش على سير الدرس، عبر حث المتعلمين على الانضباط والمشاركة في أنشطة الدرس بإيجابية، ومنع الأجوبة الجماعية؛

➢ الحرص على وجود إضاءة وتهوية جيدة داخل قاعة الدرس.

❖ **بالنسبة للمعيقات ذات الطبيعة السيكولوجية: تختلف الحلول المقترحة من متعلم لآخر:**

▪**المتعلم الشارد:**

- سمات السلوك: حاضر بجسده غائب بعقله.

- اقتراح للتعامل معه: استدرجه بشكل مستمر ومفاجئ للمشاركة في انشطة الدرس.

---

347 - محمد أحمد النابلسي – الاتصال الانساني وعلم النفس، دار النهضة العربية بيروت، لبنان 1991 ص 43-44

▪ المتعلم المتكبر:
- سمات السلوك: يرفض تماما تقبل أفكار أخرى ويتمسك برأيه.
- اقتراح للتعامل معه: اقتراحات للتعامل معه: لا تنتقده، استعمل معه نعم ولكن أطرح أفكاره على باقي التلاميذ للمناقشة ذكره بضيق الوقت وباستعدادك لمناقشةأفكاره فيما بعد، على حدة.
▪ المتعلم الحكيم:
- سمات السلوك: رصين، لا يتدخل إلا عند الضرورة.
- اقتراح للتعامل معه: اجعله معينا مفيدا وأشركه في أنشطة الدرس في اللحظات الحرجة.
▪ المتعلم المتعالم:
- سمات السلوك: يدعي المعرفة.
- اقتراح للتعامل معه: اجعل جماعة الفصل تصحح أخطاءه.
▪ المتعلم الخجول:
- سمات السلوك: لا يشارك في أنشطة الدرس، يتلعثم يحمر وجهه.
- اقتراح للتعامل معه: أثني عليه وشجعه على المشاركة وثمن أفكاره.
▪ المتعلم السلبي:
- سمات السلوك: لا يشارك في أنشطة الدرس.
- اقتراح للتعامل: أثني عليه وشجعه على المشاركة وذلك بتوجيه أسئلة سهلة أو أسئلة ممكن أن تسترعي اهتمامه.
▪ المتعلم الذي يجد صعوبة في التعبير:
- سمات السلوك: يعجز عن توضيح جوابه والإفصاح عن آرائه بطلاقة.
- اقتراح للتعامل معه: أمهله قليلا من الوقت، ساعده على صياغة جوابه، قم بإعادة صياغة ما ذكره
▪ المتعلم سريع الرد:
- سمات السلوك: يجيب / يتدخل دون إذن وبدون تفكير
- اقتراح للتعامل: اشكره على رغبته للإجابة، اطلب منه التروي ورفع الأصبع لأخذ الكلمة.
▪ المتعلم المعترض:
- سمات السلوك: يعترض على كل فكرة يتم طرحها
- اقتراح للتعامل معه: حافظ على هدوء أعصابك تجاهه، أقنعه أن أمكن واستثمر معارفه، طرح أفكاره الخاطئة على التلاميذ لمناقشتها.
▪ المتعلم الثرثار:
- سمات السلوك: يتكلم في موضوعات خارج موضوع الدرس
- اقتراح للتعامل معه: قاطعه بحزم، وراقب التوقيت عند أخذه الكلمة.
▪ المتعلم المشاغب:
- سمات السلوك: يعمل على عرقلة سير الدرس
- اقتراح للتعامل معه: عامله بهدوء، لاتتركه يستبد بالحوار، اشغله بالأنشطة، عاقبه تربويا
▪ المتعلم الخائف:

- سمات السلوك: لا يشارك / يتلعثم
- اقتراح للتعامل معه: اسأله أسئلة سهلة. أثن عليه كلما كان ذلك ممكنا، واجعله يشعر بأهميته.

▪ **المتعلم الماكر:**

- سمات السلوك: يطرح أسئلة خادعة وفيها قدر من الحيلة، يحاول الإيقاع بالمدرس
- اقتراح للتعامل معه: كن يقظا للأسئلة التي يطرحها، قم بعرضها على التلاميذ للإجابة عليها، أشركه في الأنشطة وضعه أمامك.

❖ لتجاوز المعيقات ذات الطبيعة الدلالية المرتبطة بالاختلاف اللغوي وبالشحنة الدلالية للألفاظ والأفكار:

- تفهم الآخر ...
- تقبل الرأي الآخر ....
- انفتح على الآخر......
- احترم الاختلاف اللغوي ....
- انبذ التعصب...
- قدر الآخر....

4 -3 - تحفيز المتعلمين على التعلم خلال تدبير التعلمات:

التحفيز حالة داخلية تدفع المتعلم للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف، وتتنوع آليات التحفيز التي يمكن أن يلجأ إليها المدرس داخل الفصل الدراسي، ومنها:

❖ **تنويع أنماط التواصل البداغوجي داخل الفصل،** كفيل بتنويع أشكال الحوار، ومشاركة المتعلمين فيه. ويتحقق ذلك عبر:

- تفادي اعتماد التواصل وحيد الاتجاه بشكل دائم وفق نموذج التواصل السلوكي، ومنه نموذج "لاسويل الذي لا يتيح أية تغذية راجعة أو تفاعل بين المرسل والمرسل إليه.
- اعتماد التواصل النسقي وفق ما ورد عند رواد مدرسة بالو ألطو لما يتيحه من تفاعل داخل الفصل وتحقق التغذية الراجعة، ويكون هذا التواصل ذو اتجاهين أو ثلاثة أو متعدد الاتجاهات.

❖ **اعتماد أسلوب التعزيز أثناء تدبير التعلمات:**

▪تعريف التعزيز: هو إثابة الجواب المقدم من طرف التلميذ، أو السلوك المرغوب فيه فورا.

▪أهمية التعزيز: يشجع على تكرار السلوك المرغوب فيه، ويزيد من التفاعل بين المدرس والمتعلمين، كما يذكي روح التنافس بين التلاميذ ويحفظ النظام، ويؤدي إلى توجيه نشاط التلاميذ نحو الوجهة المرغوبة.

▪ شروط التعزيز:
- أن تتم الإثابة من طرف المدرس، بعد الاستجابة المعبر عنها من طرف المتعلم مباشرة؛
- أن تكون الإثابة متناسبة مع نوع الاستجابة، تعكس قيمتها المجهود المبذول من طرف المتعلم؛
- أن تكون الإثابة متنوعة بُعداً للملل والرتابة؛
- أن يراعي التعزيز الفروق الفردية للمتعلمين؛
- ألا يكون التعزيز مفتعلاً فيفقد قيمته وأهميته؛
- أن يعلم المتعلم بأسباب إثابته، تحقيقا للقدوة وحرصا على الشفافية في التعامل مع المتعلمين.

▪ صيغ التعزيز، متعددة منها:
- استعمال المعززات اللفظية: استخدام كلمات مشجعة، وأسلوب الثناء: مثل: جيد، أحسنت؛
- استعمال المعززات غير اللفظية: باستخدام حركات اليدين والوجه والرأس؛
- تشجيع التنافس الشريف بين المتعلمين؛
- مكافأة المتعلمين المجدين (التحفيز بالنقط).

❖ **إثارة انتباه المتعلمين**، خاصة عند تدني مستوى الانتباه، ويتحقق ذلك بتوظيف إحدى مثيرات تجديد الانتباه: (انظر سياق زمن التعلم الصفحة 278).

4- تدبير / إدارة/ قيادة الفصل الدراسي وتخليق التواصل:

4-1 - مفهوم متعدد التسميات:

❖ تحدث غاستون ميالاريه Gaston Mialaret 1991 عن إدارة الفصل الدراسي وعرفها بأنها:" مجموعة من العمليات والأنشطة التي يستخدمها المدرس في تنمية أنماط سلوكية مناسبة لدى المتعلمين، وحذف كل أنماط غير مناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، والمحافظة على استمراريتها." [348]

أما Renald Legendre[349] فقد حدد مهام المدرس عند تدبير الفصل الدراسي la gestion de classe بكونها:" تقتضي توجيه المتعلمين وإبقاءهم على اتصال بمهام التعلمات، إن مهمة تدبير الفصل تلامس زمن الحصة وفضاء التعلم وبرنامج الأنشطة والقواعد ومسارات التعلم ونظام المسؤوليات والعلاقات والتقويم والمعارف والموارد البشرية والمادية ".

أما كمال عبد الحميد زيتون، 2003 فعرفه بأنه:"السلوك التدريسي الفعال الذي يتضمن المعارف والمهارات، والذي يكتسبه المعلم وينعكس أثره على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات، وتنظيم بيئة الفصل فيزيقياً واجتماعياً، وضبط سلوكيات التلاميذ، لأجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الفترة الزمنية المحددة لها." [350]

---

[348] - تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص136-2009

[349] - Renald Legendre., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Le défi Éducatif Collection, Guérin, Montréal, (1993, p. 660)

[350] - تاعوينات علي، نفس المرجع السابق، ص 137

4-2- أنماط إدارة/ تدبير الفصل الدراسي:[351]

ظهر مفهوم الإدارة التربوية في منتصف القرن العشرين، في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، ليعم أنحاء العالم، ويعنى بقيادة المتعلمين وتوجيههم وإرشادهم من أجل تحقيق أهداف منشودة، وانطلاقا من مفهوم الإدارة التربوية كمفهوم واسع، تم حصر مفهوم أكثر تحديدا يهم إدارة وتدبير وقيادة متعلمي القسم الدراسي، ويعنى بتوفير بيئة تعليمية ذات خصائص محددة تسود بالفصل الدراسي، تطبعها علاقات خاصة بين المدرس والمتعلمين، يتم من خلالها التفاعل بين الطرفين من أجل تحقيق فعل التعليم والتعلم.

ويمكن التمييز بين عدة أنماط من تدبير القسم الدراسي وقيادته:

❖ **النمط التسلطي:**

➢ تعريف: يستخدم المدرس سلطته ويدير عمله بطريقة انفرادية، بعيدا عن منطق الروح الجماعية وتقدير للمتعلمين، فتكون بيئة الفصل الدراسي، بيئـة توتر وترهيب وتعنيف للمتعلمين ، تغيب أي تفاعل بناء داخلها.

➢ سمات المدرس في ظل هذا النمط التسلطي متعددة من أبرزها:

- عدم السماح للمتعلمين بأي نقاش داخل الفصل، حيث يعتبرون متلقين للمعارف فقط، دون أي مناقشة إلا إذا طلب منهم المدرس الإجابة عن سؤال ما؛
- فرض المدرس لرأيه على المتعلمين وتخطيط ما يجب عليهم تعلمه؛
- عدم الايمان بالعلاقات الإنسانية، مع الابقاء على مساحة واسعة بين المدرس وبين المتعلمين؛
- اعتماد أساليب الزجر والعقاب، مع منح المتعلمين القليل من الثواب والتحفيز؛
- عدم الثقة بالمتعلمين على اعتبار أنهم مجرد قاصرين في حاجة إلى من يتتبعهم بشكل دائم؛
- توقع المدرس باستجابة المتعلمين له في كل المواقف، لذا يعمه الغضب عند مخالفة هذا التوقع.

➢ آثار النمط التسلطي، سلبية تؤدي إلى

- فقدان الطمأنينة لدى المتعلمين، وتخوفهم المستمر من المبادرة والإدلاء بالرأي؛
- ضعف ثقة المتعلمين في أنفسهم، وافتقادهم للاستقلالية، والقدرة على الاعتماد على النفس؛
- خنوع المتعلمين نحو الطاعة من باب الخوف لا عن قناعة ورضى؛
- ظهور سلوكات سلبية لدى المتعلمين كردود فعل كالعنف المدرسي، والغش، والرغبة في الانتقام وارتكاب الأخطاء لحظة غياب الرقابة إلى جانب ضعف نمو الاتجاهات الايجابية لديهم؛
- نفور المتعلمين من التعلم، وضعف رغبتهم في التحصيل، وارتفاع نسبة الهدر المدرسي.

❖ **النمط التقليدي:**

➢ **تعريف:** يستند سلوك المدرس في هذا النمط على قاعدة احترام المتعلم كصغير للمدرس ككبير، باعتبار هذا الأخير أكثر تجربة وأعلم بما يصلح للمتعلمين.

---

[351] ـ فؤاد علي العاجز ومحمد البنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة، ط3-2007 ص 11-14

➢ **سمات المدرس في ظل هذا النمط التقليدي:**

- عدم تحمل المتعلمين أي مسئولية بحكم صغر سنهم، وبالتالي يجب متابعتهم ومراقبتهم؛
- طاعة المتعلمين لأوامر المدرس دون جدال؛
- تركيز المدرس على شحن المتعلمين بأكبر قدر من المعارف؛
- الاهتمام بالجزاء لكل مخطئ، وعدم استحداث أي وسائل للمعالجة؛
- مقاومة التغيير والتمسك بالقديم، وسقوطه في شيخوخة الوضعيات التعليمية؛
- عدم السماح للمتعلمين باتخاذ أي قرار مهما صغر دون الرجوع إليه.

➢ **آثار النمط التقليدي:**

- ذوبان شخصية المتعلم أمام المدرس وعدم قدرته على اتخاذ أي قرارات منفردة؛
- قتل الإبداع والابتكار في شخصية المتعلم؛
- سلبية سلوك المتعلم أمام أي حدث يعرض له لأنه تعود على التلقي دون المناقشة؛

❖ **النمط الديمقراطي:**

➢ **تعريف:** بيئة التفاعل بين المدرس والمتعلمين تتميز بتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق حيث يسود تعاقد ديداكتيكي مبني على روح الثقة والتفكير المشترك والتعاون.

➢ **سمات المدرس في هذا النمط متعددة،** أهمها:

- اشراك المتعلمين في المناقشة وإبداء الآراء؛
- سيادة جو تربوي تطبعه المودة والطمأنينة تتاح فيه للمتعلمين الفرصة لتدبير التعلمات في إطار من الحرية الملتزمة، تقوم على الاحترام المتبادل بين طرفي العملية التعليمية التعلمية؛
- إشباع حاجات المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للتعلم باستخدام أساليب التحفيز والتعزيز؛
- الايمان بأهمية التعاقد داخل الفصل، يتم ترجمته عمليا عبر وضع ميثاق فصل متفق عليه؛
- احترام المدرس لمشاعر المتعلمين، فهو:
  - يتواصل، ويعبر عن الغضب بطريقة معقولة؛
  - يتجنب توجيه اللوم الشديد للمتعلمين ونعتهم بألقاب تؤذيهم؛
  - يتجنب الردود المؤذية لنفسية المتعلمين مثل الشتم والتهكم؛
  - يرسم الخطط وينسق بين المتعلمين لتنفيذ الأعمال المشتركة ويدعو للتعاون في تنفيذها؛
  - يراعي اهتمامات المتعلمين ويوجهها ويرشد السلوك ويقومه؛
  - يشجع التلاميذ على الإبداع والابتكار ويتيح الحرية الفكرية لهم.

➢ **آثار النمط الديمقراطي،** إيجابية، من أهمها:

- إشاعة جو من الأمان والدفء في العلاقات بين المتعلمين والمدرس؛
- نسج علاقة إيجابية بين الطرفين قوامها الحب المتبادل، والتعلق بالمادة المدرسة؛
- تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وإكسابهم اتجاهات إيجابية كضبط النفس وتحمل المسئولية؛
- تحقيق الأهداف الكبرى المرجوة من التعلم على المدى البعيد.

❖ النمط الفوضوي:

➢ تعريف: هوعلى نقيض النمط التسلطي تكاد تنعدم فيه سلطة المدرس، مقابل ممارسة المتعلمين لنشاط المدرسي غير موجه يمارسونه على هواهم، بدون قيد أو انضباط لاحساسهم بعدم قدرة المدرس على فرض الانضباط عليهم.

➢ سمات المدرس في هذا النمط:

- ترك الحرية للمتعلمين في توجيه الانشطة، وفي اتخاذ القرارات المدرسية داخل الفصل الدراسي؛
- عدم بذل أي مجهود لمعالجة التصرفات الطائشة للمتعلمين داخل الفصل الدراسي؛
- محافظة المدرس على علاقات صداقة مع المتعلمين بدون حدود، قد تتجاوز جدران الفصل.

➢ آثار النمط الفوضوي

- هدر الوقت في ضبط القسم وعشوائية في عرض أنشطة الدرس؛
- تعزيز مشاعر اللامبالاة لدى المتعلمين؛
- حدوث تجاوزات بحق المدرس تصل إلى درجة الإساءة لشخصه؛ كرشقه بالطباشير أو غيره؛
- شعور المتعلمين النجباء بالقلق وعدم الثقة بالنفس نتيجة عدم التوجيه والاحساس بالإحباط؛
- إهمال المتعلمين للواجبات المدرسية اللاصفية لاقتناعهم بغياب كل مراقبة ومحاسبة؛
- زيادة الاتجاهات السلبية لدى المتعلمين، مثل الغياب والغش والسلوكات الطائشة...

3-4- المدرس وتخليق التواصل داخل الفصل الدراسي:

❖ تخليق التواصل: يعرف تخليق التواصل بأنه عملية ذات بعد إنساني تتوخى توفير مناخ دراسي إيجابي داخل الفصل، يمكن من تحقيق الأهداف المسطرة وفق أنماط سلوكية تنسجم مع غايات وأهداف المجتمع، ويستند على:

➢ ما يقوم به المدرس داخل الفصل من إجراءات لإيجاد جو تربوي سليم، مساعد لإحداث تغيير نحو الأفضل في سلوك المتعلم وتنمية ميوله واستعداداته.

➢ توفير بيئة تعلم تشجع على التفاعل من أجل ضمان انخراط المتعلم في التعلم الفعال، عبر:

- تنمية الاتجاهات الايجابية والقيم الصحيحة لدى المتعلمين؛
- تحقيق الأهداف المسطرة وتدبير التعلمات بنجاح دون تشنجات؛
- توفيرجو إنساني يسهل نقل المعارف والخبرات وزيادة التحصيل؛
- تهيئة الأجواء البيئية المناسبة للتعلم من خلال الحد من المعيقات؛
- تنمية الإحساس بالمسئولية والانضباط الذاتي لدى المتعلمين والاحترام المتبادل.

❖ دور المدرس لتخليق التواصل داخل الفصل، يمكن للمدرس القيام بعدة أدوار من أهمها:

- التأسيس لبيئة مطمئنة داخل الفصل، فالمتعلمون في حاجة إلى الشعور بالطمأنينة داخل الفصل؛
- إظهار الاحترام والمحبة للمتعلمين والتعبير عن سعادة المدرس بهم، وبتدريسهم؛
- بناء علاقات إيجابية بين الطرفين، فالمتعلم يفضل المدرس الذي يعرف بدفئه وتعامله الإنساني؛
- نقل التوقعات الايجابية؛ فالمتعلم ينتظر من المدرس يشجعه على النجاح، وأن يرشده إلى السلوك المرغوب بعيدا عن الزجر والتعنيف، مساعدة المتعلمين المحتاجين بدل المحاسبة والعقاب.

❖ سبل بناء علاقات ايجابية بين المدرس والمتعلمين، متعددة من أهمها:

- استخدام مهارات العلاقات الإنسانية؛ كمهارات الموقف الإيجابي من المتعلم والإنصات إليه، والتعاطف معه في اللحظات الحرجة.
- التشجيع على النجاح ومباركة الممارسات الناجحة، فالمتعلمون بحاجة للمروربتجربة ناجحة؛
- فتح حوار صريح مع المتعلمين مع مراعاة الحدود التي ينبغي أن يقف عندها هذا الحوار؛
- فسح المجال لفرص المناقشات الشخصية بالنسبة لبعض الحالات الخاصة للمميزة لبعض المتعلمين سواء بالمقابلات الشخصية مع المتعلمين وأحيانا ذويهم؛
- استخدام الثناء وأساليب التحفيزالتي تسهم في حث التلاميذ على المزيد من المشاركة الايجابية؛
- تشجيع المتعلمين على احترام ذواتهم، ببيان قدراتهم والتأكيد على أن بمقدروهم عمل الكثير مما سيؤثر إيجابياً على أدائهم وتقدمهم في الدراسة.

ملف:
تدبير الفصل الدراسي
وإشكالية انضباط / ضبط المتعلمين

تقديم- يهدف النظام داخل الفصل الدراسي إلى توفير جو دراسي هادف، بحيث يستطيع المدرس أن يحقق نتاجات التعلم، ويحتاج صحبة تلامذته إلى جو يتسم بالهدوء؛ حتى يتولد التفاعل المستمر والمثمر، ولا يعني الهدوء في هذه الحالة الصمت الصادرعن رهبة من سطوة للمدرس، بل هدوء نابع من رغبة المتعلمين أنفسهم حرصا منهم أن يتعلموا. إن الهدف من إقرار النظام هو تحسين عملية التعليم والتعلم وتسهيل التواصل والتفاعل بين عناصرالعملية التعليمية، وحتى يتوفر النظام داخل الصف المدرسي لابد من انضباط المتعلمين.[352]

1- تحديدات مفاهيمية :

1-1- تدبير الفصل الدراسي:

❖ **تعريف:** يتضمن تدبير الفصل الدراسي الاجراءات التي يختارها المدرس، ويعمل على تحقيقها خدمة للمتعلمين، بغرض تحفيزهم على الانخراط في التعلمات، ودعمهم وتوجيههم ودفعهم إلى الارتقاء في تعلماتهم ونموهم.

❖ **أهمية تدبير الفصل الدراسي:** يعتبر التدبير الجيد للفصل أهم العوامل المحفزة على التعلمات (Wang، Haertel & Walberg, 1993) ، وهو كذلك عنصر وقاية مهم على المستوى المدرسي والعاطفي والسلوكي للمتعلمين، (Arbeau Coplan & ;Potvin, 2009 Weeks, 2010)[353] يساعدهم على التركيز على تعلماتهم، ويوفر لهم بيئة عاطفية هادئة آمنة خالية من كل تشنجات وقد تجرهم إلى أي تصرفات طائشة تنم عن عدم انضباط.

1-2- الانضباط داخل الفصل الدراسي

❖ **الانضباط مظهر مهم للنظام المدرسي؛** فهو عملية تدريب المتعلمين على التكيف مع الأنظمة المتعارف عليها داخل البيئة المدرسية (القانون الداخلي/ ميثاق الفصل/ التعاقد الديداكتيكي) من أجل تيسير تعلماتهم في ظروف تربوية مواتية، تسمح لهم بالنمو المعرفي والنفسي والسلوكي العادي.

❖ **أنواع الانضباط داخل الفصل الدراسي:** ينقسم الانضباط إلى نوعين:[354]

---

[352] - فؤاد علي العاجز ومحمد البنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة -الطبعة الثالثة 2007 ص 59
[353] - Nancy Gaudreau. Ph. D. Gérer efficacement sa classe : un moyen efficace pour prévenir l'indiscipline. - université LAVAL Québec, Canada-. - IN: La foucade(CQJDC). .Vol. 15, no 2, juin 2015- p3 www.cqjdc.org Datte de visite:20- 5- 2016
[354] - فؤاد علي العاجز ومحمد البنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة ط3 2007 ص ص 60-63

- **الانضباط الذاتي:** يرتكز على التزام المتعلم بالتعليمات المدرسية، والسير ذاتيا وفقا لقوانينها وأنظمتها، وهو يركز على المحاسبة الذاتية حول مدى احترامه للقوانين المدرسية.
- **الانضباط الخارجي:** ويعرف بالضبط، يمارسه المدرس في حالة عدم انضباط المتعلمين وهو يفرض عليهم الالتزام بالأنظمة المدرسية، وغالبا ما يكون انضباطا عقابيا.

❖أهداف الانضباط داخل الفصل الدراسي، متعددة من أهمها:

- تحقيق أكبر قدر من التعاون بين المتعلمين والمدرس لتيسير التعلمات في ظروف مناسبة.
- تعويدهم على حسن الإصغاء لتيسير وصول الارسالية اللفظية دون تعرضها للهدر.
- إفساح المجال للمدرس لكي يختار طرائق التنشيط التي تهيئ فرصا مناسبة للتعلم.
- الحد من السلوكيات الخاطئة المؤثرة على صحة وسلامة البيئة الدراسية داخل الفصل.

❖مفهوم عدم الانضباط:

▪ أصبح عدم الانضباط ظاهرة منتشرة بشكل يومي داخل فصول الدراسة، مع الاشارة إلى صعوبة حصر المفهوم بكل دقة على المستوى العملي، فخلف مفهوم عدم الانضباط تتجمع عدة سلوكات يعتبرها عدد من المدرسين تصرفات تنم عن عدم الانضباط، لأنها تعكر صفو الفصل الدراسي مستدلين بأمثلة من قبيل وشوشة بين تلميذين، أوصوت مسطرة يعبث بها متعلم فسقطت أرضا، فيما لا يوليها عدد آخر من الأساتذة أي اهتمام معتبرين إياها سلوكات عادية.[355]

▪ **الآثار السلبية للانضباط الخارجي**، متعددة منها:

- إضعاف ثقة المتعلمين بأنفسهم وفقدان الحماس للتعلم
- اكتساب المتعلمين لبعض السلوكيات غير المرغوبة كالكذب والخداع.
- الخبرات المفروضة لن تمثل اتجاهات إيجابية أو قيم محمودة لدى المتعلمين.
- كراهية التعلم للمدرس وللأجواء السائدة بالفصل الدراسي.

2- سلطة المدرس التربوية وتدبير الفصل الدراسي:

2-1- المدرس وتآكل السلطة التربوية: لسنوات عديدة، أصبح مفهوم السلطة التربوية للمدرس موضوع نقاش بين الفاعلين في الحقل التعليمي، وساد الحديث عن أزمة السلطة التربوية للمدرس، وبفضل Eirick Prairat الحديث عن "تآكل السلطة التربوية" مع مرور السنوات،[356] في وقت تزايدت فيه حالات عدم الانضباط الصادرة عن المتعلمين.

فإذا كان تعريف السلطة وفقا لموسوعة Universalis هو"القدرة على الحصول على سلوك معين دون اللجوء إلى الاكراه الجسدي "، فإن هذه السلطة تتخذ على مستوى تدبير الفصل

---

355 - SANTANGELO Marina- De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe p12 - 2014 In HAL archives ouvertes.fr WWW/ Id : dumas-cnrs.fr

356 - PRAIRAT Eirick., (2011) : Conférence « *L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives* » in SANTANGELO Marina- De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ? P7- 2014 - Datte de visite : 20 -5 – 2016.

الدراسي صبغة تربوية".[357]

وقد تعددت الآراء حول المؤشرات الداله على تمظهرات هذه السلطة؛ فقد أشار الباحث Bernard Douet [358] إلى ضرورة وجود سلطة تربوية حازمة بما تتضمنه من عقوبات تعتبر آلية -جنب اليات أخرى محفزة -تمكن من احترام قواعد النظام المدرسي. ومقابل ذلك يعرض bruno Robbes لمفهوم سلطة تربوية، متفاوض حولها، وهي حسب (Véronique Guérin2013) سلطة تربوية تهدف تكوين مواطن متبصر، حر ومسؤول، تشجع على معرفة الذات وتقديرها، ولكنها تضع حدودا ضابطة لكل تجاوز وعدم انضباط بشكل حازم وفي قالب يغلفه الاحترام للمتعلم، يشجع على خلق علاقات يسودها التعاون والتفاعل الايجابي.[359]

2-2 - تدبير القسم الدراسي وإشكالية عدم انضباط بعض المتعلمين:

إن تقدم الأبحاث المتعلقة بعالم التربية بينت منذ سنوات التأثير الكبير لتدبير الفصل على التعلمات وعلى تحفيز المتعلمين (Cornelius White, 2007)،[360] كما بينت أن تدبير الفصل الدراسي يعتبر أحد المتغيرات الأكثر صعوبة في عمل المدرسين؛ إذ يشكل بالنسبة لعدد كبير منهم هاجسا يؤرق راحتهم (un casse tête) بسبب المشاكل الناجمة عن عدم الانضباط، حيث يجدون أنفسهم في وضعيات البحث عن حلول علاجية لمشاكل عدم الانضباط، علما بأن الاجراءات الوقائية الإستباقية كفيلة إلى حد كبير بالحد من حالات عدم الانضباط.

يعتبر التدبير الجيد للفصل وسيلة فعالة للحيلولة دون حدوث حالات عدم الانضباط الذي قد تصدرعن بعض المتعلمين، عن طيش أحيانا أو عن سبق إصرار أحيان أخرى. وليتمكن المدرس من ذلك يتعين عليه: تعرف آليات تدبير الفصل الدراسي، ورصد حالات عدم الانضباط التي قد تظهربه، مع التمييز بين الاجراءات التربوية و"العقابية" لمواجهتها، وأخيرا التفكير والتفكر في الاجراءات المعتمدة للتدخل قبل الاقدام عليها (التوفر على نظرة تبصرية استباقية).

3- سبل تدبير الفصل لخلق بيئة مناسبة للتعلمات بعيدا عن عدم الانضباط:

يتضمن تدبيرالفصل:"عدة اجراءات متوازية ومتتابعة يصممها المدرس وينجزها من أجل المتعلمين ومعهم لحفزهم على المشاركة، ودعمهم وتوجيههم للارتقاء بتعلماتهم ونموهم ».[361]

---

[357] - LE TONTURIER E., « Autorité », *Encyclopédie Universalis* ; En ligne : http://www.universalis.fr /encyclopedie/autorite

[358] - DOUET B., 1996, *Autorité et sanctions*, in HOUSSAYE J. (dir) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 191-199.

[359] - SANTANGELO Marina- De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ? p10- 2014 -in HAL archives ouvertes.fr Datte de visite : 20 -5 – 2016

[360] - Nancy Gaudreau Op.cit, p3

[361] - Nancy Gaudreau Op.cit, p3

وتختلف سبل مواجهة عدم الانضباط داخل الفصل من وسط لآخر، لكنها تلامس مجموعة من العناصر التي يتشارك فيها كل المدرسين؛ فحسب Jean-Pierre Legault (1993)[362]. إن الطريقة التي يدبر بها المدرس فصله تحدد بصفة كبيرة نجاح المتعلمين في تعلماتهم، ومن ثم يكون المدرس أمام استعمال سلطته لمواجهة حالات عدم الانضباط داخل الفصل. ومن هذا المنطلق اقترح أربع إجراءات تعتبر مرتكزات أساسية يتعين على كل مدرس الاشتغال عليها في إطار مقاربة استباقية للحيلولة دون حدوث عدم الانضباط، وهي تهم الجوانب التالية:

- التعليم (التخطيط والإعداد والتنظيم، والتحفيز ...)؛
- التفاعلات (العلاقات بالفصل، صفات المدرس...) ؛
- التنظيم (قواعد الفصل، ميثاق القسم)؛
- البيئة المادية بالفصل (فوضى وسوء تنظيم المجال، الضوضاء وسوء الإضاءة).

وتشير الباحثة الكندية في مجال التربية نانسي جودرو"Nancy Gaudreau"إلى أن دراسة معمقة لإجراءات تدبير الفصل الدراسي وإدارته تسمح برسم صورة واضحة عن العناصر التي تعزز التعلم مع الحد من ظهور وتكرار سوء السلوك بين المتعلمين (Gaudreau, 2012)، وتقترح في هذا الإطار خمسة عناصر لتحقيق تدبير فعال للفصل الدراسي، هي: تدبير الموارد ووضع توقعات واضحة، بناء علاقات إيجابية والحفاظ عليها وتطويرها، إلى جانب جلب انتباه المتعلمين والمحافظة عليه لضمان مشاركتهم في التعلمات، وأخيرا تدبير السلوكات المختلفة.

1-2- تدبيرالموارد/Gérer les ressources: (Doyle, 2006;Evertson &Emmer, 2009)، وهي متنوعة، يحتاج كل منها إجراءات خصوصية مع الحرص على انسجامها داخل توليفة تيسر التعلمات وتحفز المتعلمين على حسن الانخراط بعيدا عن أي معيقات سواء كانت فيزيقية أو سيكولوجية. ويهم تدبير الموارد:

- الزمن المدرسي، وهو يهم الوقت المخصص للتعلمات ويتشكل من زمن الحصة.
- فضاء التعلم، كمجال الجغرافي وبيئة حية سوسيونفسية.
- الوسائل التعليمية والعتاد البيداغوجي، (أثاث، لوازم المدرسية، سبورة، وأجهزة معلوماتية، وبرمجيات، الخ)
- الموارد البشرية، الزملاء الأساتذة والاداريين، والآباء.

- الموارد التكنولوجية، وأساسا الموارد المعلوماتية.

إن التدبير الجيد للفصل يتحقق في قاعات يوظف فيها الزمن والمجال والوسائل التعليمية كآليات للارتقاء بإمكانات المتعلمين، ومساعدتهم على الانخراط المدرسي خدمة لتعلماتهم. كما أن التدبير الفعال لمختلف هذه الموارد كفيل بتسهيل تدبير باقي العناصر؛ فالتخطيط الجيد لزمن الحصة وحسن تدبيرها وتكييفها حسب حاجات المتعلمين واستحضار

[362] - LEGAULT J-P, (1993), *La gestion disciplinaire de la classe*, Paris, Ed Logiques- in SANTANGELO Marina- Op.cit, p.12- 2014 - HAL archives- ouvertes.fr Datte de visite : 20 -5 - 2016.

مستوى انتباههم، والتنظيم المناسب لفضاء التعلم وتموقع المدرس الجيد فيه والتحرك المناسب في مجاله، والتحكم في استعمال العتاد البيداغوجي، كفيل بتيسير التعلمات أمام المتعلمين.

إن الموارد المادية يجب أن تكون في متناول المتعلمين وجذابة تستجيب لاحتياجاتهم، وفي هذا الصدد، تمثل الموارد التكنولوجية وأساسا المعلوماتية، ثروة كبيرة يوظفها المدرس لدعم أنشطة التعليم في المدارس.Marzano et Pickering, 2003

إن المدرس رغم كونه يظل الحلقة المهمة في تدبير الفصل الدراسي، إلا أن له إمكانية الانفتاح على فعاليات بشرية لمساعدته قصد مواجهة بعض حالات عدم الانضباط مثل الآباء وجمعياتهم، وخلايا الانصات بالمؤسسة والزملاء الأساتذة الذين يتقاسم معهم القسم.

خطاطة حول تدبير الموارد للحد من حالات عدم الانضباط[363]



1- 3 - وضع توقعات وتحديد انتظارات واضحة المعالم أمام المتعلمين تيسر أمامهم رؤيا مستقبلية واضحة:

❖ يتطلب التدبير السليم للفصل وضوحا في الأهداف المنشودة من التعلمات لدى طرفي العملية التعليمية التعلمية، فالمدرس يكون على دراية بما يريد تحقيقه، وبأي الأدوات والوسائل؟ وما الشروط والظروف اللازمة للوصول إلى تلك الانتظارات؟ أما المتعلم فينطلق في تعلمه من انتظارات واضحة أيضا؛ بحيث يعرف النتائج التي يسعى لبلوغها، وما ينبغي عليه فعله للوصول إليها، كيف يؤدي عمله؟ وما معايير التفوق والإتقان الكفيلة ببلوغ الأهداف المنشودة؟

إن وضوح التوقعات والانتظارات أمام المتعلمين منذ بداية الموسم، ستمكنهم من وضع رؤيا مستقبلية واضحة المعالم، ورغبة للوصول إليها بنجاح، مما سيجعلهم ينخرطون في التعلمات بإرادة قوية ورغبة في التحصيل بعيدا عن كل مظاهر لعدم الانضباط.

❖ غالبا ما ترتبط حالات عدم انضباط المتعلمين بعدم وضوح الأهداف المنشودة والانتظارات، لذا فإن وضع توقعات واضحة المعالم أمامهم وترجمتها عبر توجيهات واضحة

---

363 - Nancy Gaudreau Op.cit, p4

يلعب دورا رئيسيا في سلوكهم، فاعتماد ميثاق الفصل وما يتضمنه من قواعد ناظمة لحقوق وواجبات المتعلمين والمهام المنتظرة منهم وعلاقاتهم ببعضهم وبالمدرس ومكونات المؤسسة، وبفضاء الدرس وما يتضمنه من تجهيزات، يتيح للمتعلمين معرفة كيفية التصرف داخل الفصل (Wubbels, 2011)[364]

وكلما كانت القواعد المعتمدة نابعة من المتعلمين ومعبرة عن مصلحتهم، يعبر هؤلاء عن ردود إيجابية تجاهها، فالمتعلم يتحمس للقواعد إذا شارك في وضعها وآمن بلزومها وفائدتها، أو إذا وجد فيها منفعة أو عاملا يساعده على تحقيق غاياته، مما يمكن من خلق مناخ آمن داخل الفصل الدراسي، مساعد على تحقيق النتائج المنتظرة(Wong et Wong,2009)[365].

لقد أشارت عدة أبحاث إلى أن المتعلمين يفضلون أكثر المدرسين الذين يضعون قواعد ناظمة لسيرالعمل داخل الفصل الدراسي، في إطار ميثاق الفصل، ويقدمون توجيهات واضحة ومقبولة (Woolfolk et Hoy Weinstein 2006)[366].

خطاطة :بعض الآليات المعتمدة لانشاء توقعات منتظرة[367]



❖ **ميثاق الفصل آلية لاعتماد توقعات إيجابية:** يصف ميثاق الفصل القواعد والسلوكيات المنتظرة من المتعلمين لضمان مستوى أمثل من الأداء على مستوى أنشطة التعلم، وتطوير علاقات جيدة تضمن الراحة النفسية والشعور بالأمان، لأن هذه القواعد تمكن من التنبؤ بالسلوكات المنتظرة، فالأقسام التي تفعل فيها قواعد هذا الميثاق تعرف تراجعا كبيرا في السلوكات المضطربة.

ولتسهم هذه القواعد في تيسير التعلمات بفعالية، تعين أن تأخذ بعين الاعتبار عدة عوامل، ذات مستويات عدة، هي:

[364] - Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management : *Teaching education*, (2), p 113-131.IN: Nancy Gaudreau Op.cit, p3

[365] - Wong, H. K. et Wong, R. T. (2009). *The first days of school : How to be an effective teacher*. Mountain View, CA : Harry K. Wong Publications. IN: Nancy Gaudreau Op.cit, p3

[366] - Woolfolk Hoy, A. W. et Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. (p. 181-223). IN: Nancy Gaudreau Op.cit, p3

[367] - Nancy Gaudreau Op.cit -p5

➢ **على مستوى اقتراح قواعد الميثاق:** يتعين أن تأخذ القواعد آراء واحتياجات جميع المتعلمين بعين الاعتبار، كما أن مشاركتهم في وضع القواعد أساسية لأنها تلعب دورا هاما جدا في التزامهم بها والتمسك بتطبيقها، ويزيد من إحساسهم بالمسؤولية تجاه هذه القواعد.

وقد اقترح عالم النفس الأمريكي William Glasser بعض التوصيات التي يتعين الأخذ بها عند اقتراح قواعد الميثاق من طرق المتعلمين بتأطير من المدرس:

⇐ عدد قليل ومحدود من القواعد لأن "كثرة القواعد تقتل الميثاق" بحكم أن المتعلمين لا يستطيعون تذكر الكثير منها.

⇐ صياغة القواعد بطريقة إيجابية؛ بدل اعتماد اسلوب اللاءات (لا أقوم ب ... لا ...)

⇐ تحديد الآثار المترتبة عن خرق أي قاعدة، إذ من الأفضل معرفة المتعلمين ما سيتعرضون له عند انتهاك القواعد.[368]

وعند بلورة قواعد الميثاق، يتم استحضار بعض المبادئ التي تضمن سير التعلمات في ظروف مناسبة، بعيدا عن حالات عدم الانضباط وتسهل تنفيذه والالتزام به.

نموذج لبعض المبادئ الوجب احترامها عند بلورة قواعد ميثاق الفصل الدراسي

Les principes à respecter dans la conception des règles[369]

« ¬ Prévoir peu de règles

¬ Aborder les thèmes suivants : la tâche, le respect de soi et des autres, le respect de l'environnement et la procédure

¬ Énoncer le comportement attendu à l'indicatif présent

¬ Formuler les règles à l'aide de termes positifs qui décrivent le comportement attendu

¬ Éviter l'emploi d'adverbes (ex. : « silencieusement »)

¬ Employer le pronom « je » en début de phrase

¬ Rédiger des phrases courtes

¬ S'assurer que les règles sont raisonnables et qu'elles tiennent compte de la capacité des élèves à les respecter

¬ S'assurer que les règles sont connues des élèves et des parents

¬ Prévoir des mesures d'enseignement

¬ Prévoir la régulation des règles et l'évaluation des résultats, afin de juger de leur efficacité et de la pertinence de les conserver ».

➢ **على مستوى استيعاب قواعد الميثاق والتشبع بها:** بإمكان المدرس تخصيص حصة دراسية لتعليم المتعلمين أهم المبادئ الموجودة، وفسح المجال لمناقشتها لتسهيل تملكها كموارد

---

368 -Glasser- W.- (1996) *L'école qualité: enseigner sans contrainte*. Montréal : Ed logiques IN De quelles manieres l'enseignant peut-il tenter de prevenir l'indiscipline en classe ? Marina Santangelo- p17.

369 - CADRE DE RÉFÉRENCE ET GUIDE À L'INTENTION DU MILIEU SCOLAIRE. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement - Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Canada, 2015 - p50 www.education.gouv.qc.ca Datte de visite: 20-4-2016.

تتعلق بمعارف الفعل ومعارف الكينونة ناظمة للسلوكات داخل الفصل الدراسي ومحفزة على تبني عدة قيم ومبادئ ومواقف كالاحترام والإخلاص في العمل وتقدير الذات والآخر...

➢ **على مستوى عرض الميثاق:** يتم نشر قواعده على جداريات بجنبات الفصل الدراسي لتكون أمام أنظار المتعلمين بشكل يومي ومباشر، كوثيقة تمثل خارطة طريق تربوية.

➢ **على مستوى تطبيق قواعد الميثاق:** إشراك جميع المتعلمين في تطبيق قواعد الميثاق بحثهم لتشجيع ومساعدة بعضهم البعض قصد تبني سلوكات إيجابية ومشاركة فعالة في التعلمات، مع التنويه بالسلوك الجيد عند احترام قواعد الميثاق؛ فالثناء والتشجيع على النجاح عامل مساهم للاستمرار فيه.

وفي حالة خرق لقواعد الميثاق يركز كل تدخل على الوظيفة التربوية للميثاق لحفز المخالف على احترام بنوده مقرونا بتدابير مساعدة تلبي احتياجات المتعلمين.

إن نجاح المدرس في توظيف هذه القواعد لتحقيق النظام والانضباط داخل الفصل الدراسي، يقتضي التركيز على الجوانب الإيجابية منها أثناء تفاعله وتعامله مع المتعلمين، بتوضيح ما ينبغي عليهم فعله، وتبيان أهمية هذا الفعل وانعكاساته الإيجابية على القسم وعلى افراده وعلى العملية التربوية برمتها، وبذلك يساعد المدرس المتعلمين على بناء قواعد سلوك إيجابية داخل الفصل وتمثلها في سلوكهم بصورة واعية ومتدرجة، بفعل إدراك أثرها على عمليات التعليم والتعلم.

➢ **على مستوى الضبط:** ضبط القواعد يعطي فرصة لتقييم صلاحيتها وإمكانية تعديلها أو إلغاء إحداها، ويحتفظ المدرس بحق تعديل القواعد لتساير تطور جماعة الفصل خلال الموسم الدراسي، لكن بالرجوع إلى هذه الأخيرة عبر استقراء رأيها عبر استمارة أو شبكة للملاحظة.

3- 3- بناء روابط / علاقات إيجابية قائمة على القيم المدرسية النبيلة:

❖ تهم هذه العلاقات العناصر الفاعلة في المجال التربوي القريب (المدرس والمتعلمين) وكذا العناصر المؤثرة عن قرب (الوسط الأسري للمتعلم)، وتتخذ هذه العلاقات عدة تقاطعات:

- علاقة متعلم / مدرس؛
- علاقات بين المتعلمين؛
- علاقات مع الآباء.

إن التأثير الكبير لنوعية العلاقة بين المدرس والمتعلم على التعلم والتحفيز عليه كان موضوع عدة دراسات من قبل عدد من الباحثين في التربية، وقد أثبتت الأبحاث الميدانية أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات سلوكية والذين تلقوا الدعم من مدرسيهم، عبر تدريس السلوكيات المنتظرة وتثمين المجهود، نجحوا في ظل انضباط أفضل فيتجاوز الصعوبات

السلوكية وتحقيق نتائج تعليمية مرضية، مقارنة مع أقرانهم الذين لم يتلقوا مثل هذا الدعم (Hamre et Pianta, 2005 Mercer et Derosier, 2010).[370]

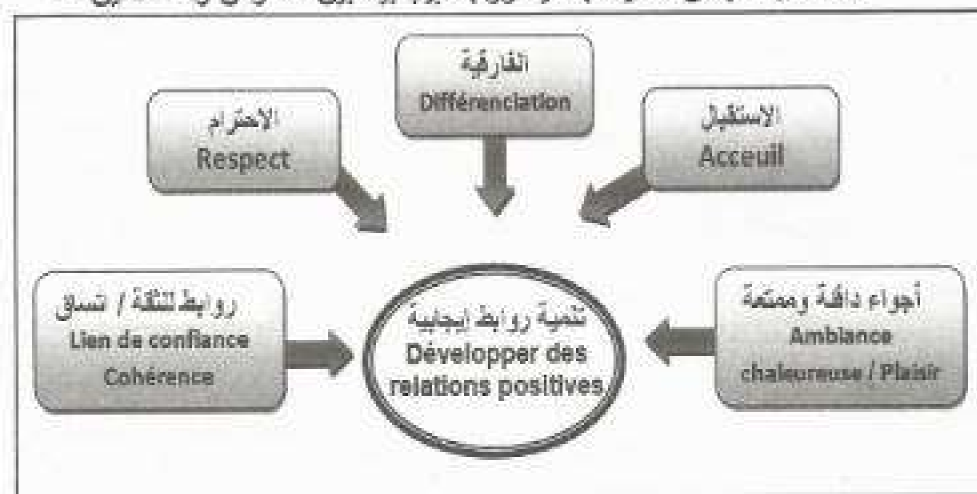
ومن ناحية أخرى، يبني المتعلمون علاقات أكثر إيجابية مع المدرسين الذين يعتمدون مقاربة تربوية تعاقدية مقارنة مع أولئك الذين يختارون نهجا يقوم على العقاب (Mainhard، Brekelmans etWubbels, 2011).[371]

لقد أثبتت عدة استراتيجيات أهميتها في بناء علاقات إيجابية داخل الفصل، ومنها: اعتماد أسلوب الترحيب الحار بالمتعلمين وتقديم المشورة إليهم، واحترام شخصيتهم في جميع الأحوال، واعتماد أنشطة تقوم على التعاون والمساعدة المتبادلة بين الأقران، إلى جانب التواصل الإيجابي والمستمر مع الأباء، واستخدام أسلوب الدعابة والاعتراف بالمؤهلات وتقدير الجهود بذل تثبيط العزائم.Reinke *et al.* 2011 ; Wubbels, 2011 [372]

وفي هذا الإطار تبرز أهمية التعزيزكاسلوب للتشجيع لخلق الثقة والاحترام داخل الفصل، ويقصد به الاعتراف بالسلوك المرغوب فيه والصادر عن المتعلم والثناء عليه، ويؤدي التعزيز دورًا مهما في تحقيق النظام والانضباط، لأنه يحفز المتعلم على تكرار السلوك الايجابي المعزز، وهو أقدر من العقاب على إحداث تعديل السلوك، وأفعل في تحقيق ديمومة السلوك المنشود.

وتقتضي عملية تنمية روابط إيجابية بين الطرفين استحضار عدة مبادئ منظمة للعلاقات بصفة عامة كالاحترام وحسن الاستقبال، وخلق أجواء دافئة داخل الفصل بعيدة عن الجفاء والعدوانية على جانب الانطلاق من مبادئ الفارقية، واعتماد النقد البناء في حالة الخطأ.

خطاطة: المبادئ الكفيلة بتنمية روابط إيجابية بين المدرس والمتعلمين[373]



فعلى مستوى النقد البناء ، من البديهي أن المتعلم معرض للوقوع في الخطأ، ولكن المدرس الواعي هو الذي يتفهم أخطاء تلاميذه ويعالجها بسعة صدر ودراية بعيدا عن كل

[370] - IN Nancy Gaudreau. Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- La foucade .Vol. 15, no 2, juin 2015 p3(CQJDC). www.cqjdc.org - Datte de visite20 : - 5- 2016
[371] - Nancy Gaudreau Op.cit, p4
[372] -Nancy Gaudreau Op.cit ,p4
[373] -Nancy Gaudreau Op.cit ,p6

تشنج، بأن يسعى لإدراك دوافعها، ويتخذ منها موقفًا متعقلًا، بعيدا عن كل انتقاد ساخر جارح يضخم الأخطاء ويحرج صاحبها، إن سلوكا متعقلا في هذا الشأن يساعد في توفير النظام والانضباط في الفصل، بينما تزيد الانتقادات الجارحة الوضع سوءًا إما بانطواء المتعلم المخطئ أو تماديه في الخطأ، أما النقد البناء فينطوي على الفهم والتفهم، وتقبل الخطأ مع الحرص على تزويد المخطئ بتغذية راجعة هادئة بناءة تعينه على الوعي بسلوكه وتعديل الجانب السلبي فيه في الاتجاه المنشود دون قسر أو إكراه.[374]

4-3- جذب الانتباه والمحافظة عليه آلية مهمة لتحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي: يدير المدرس أنشطة التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي أثناء حصة دراسية، وهدفه هو الحصول على نسبة عالية من الانخراط في التعلمات، تيسر له عملية انضباط المتعلمين ذاتيا دون اللجوء إلى فرض الانضباط عليهم. كما أن المدرس الذي يستطيع أن يجذب انتباه تلاميذه عبر أنشطة التعليم والتعلم التي يقدمها، يقلل بشكل كبير من خطر مواجهة سلوكيات عدم الانضباط داخل فصله (Hickey et Schafer, 2006).

وتتميز آليات جذب الانتباه بتعددها، منها:

خطاطة: سبل جذب الانتباه والمحافظة عليه[375]



- تعزيز السلوك المشجع على الانخراط في التعلمات، كاعتماد تقنيات تنشيط تشجع المتعلمين على الانخراط مثل المناقشة والعمل الجماعي أو المجموعاتي...

- مبادئ الفارقية تشكل حقلا واسعا لاختيار الاجراءات الكفيلة بجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على الانخراط في التعلمات في ظل سياق يتميز باختلاف المتعلمين واحتياجاتهم المتنوعة والمعقدة[376] (Paré et Trépanier, 2010)

---

[374] - فؤاد علي العاجز ومحمد البنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة - ط3-3-2007، ص 27

[375] -Nancy Gaudreau Op.cit ,p7

[376] - IN Nancy Gaudreau. Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- La foucade .Vol. 15, no 2, juin 2015 p3(CQJDC). www.cqjdc.org - Datte de visite20 : - 5- 2016

4 - تدبير الفصل الدراسي ومواجهة حالات عدم الانضباط:

إن مواجهة تصرفات عدم الانضباط بالفصل غالبا ما تسبب الاحباط للمدرسين، وكثيرا من ضياع الوقت Templin et Weiss, 2011،Carson Plemmons Marzano et Toth، 2013. إلى جانب كلفة نفسية كبيرة جراء توالي حالات التوتر والغضب التي تعتري عددا منهم وهم يرون أنفسهم غير قادرين على ضبط فصولهم والحد من حالات عدم الانضباط.

4-1 - استراتيجيات مواجهة حالات عدم الانضباط:

❖ **استراتيجية وقائية:** غالبا ما يستهين المدرس بالاجراءات الاستباقية المتعلقة بتدبير الفصل على انضباط المتعلمين، فكلما تمكن من التدبير الفعال للموارد ورسم انتظارات واضحة مع المتعلمين ولمصلحتهم، ونما علاقات إيجابية معهم، وتمكن من جذب انتباههم إلى موضوع التعلم، قلت حاجته إلى تدبير السلوكات غير المنضبطة Barbetta، Norona et Bicard ((2005).

ومن ضمن استراتيجيات الوقاية ضد عدم الانضباط وتخفيض وثيرته، يذكر كل من Webster-Stratton (1999)،Webster Stratton (2008)،Reid et Stoolmiller بأهمية اللجوء إلى تدريس السلوكات الصحيحة المنتظرة والتوطيد الدائم لها عبر التشجيع والنمذجة (المدرس القدوة)، وفي أحيان أخرى يمكن للمدرس اعتماد أسلوب التجاهل المتعمد أمام بعض السلوكات البسيطة غير المؤثرة على التعلمات، من قبيل وشوشة بين متعلمين أو العبث بقلم ...

ومن الإجراءات التربوية التي يمكن للمدرس اتخاذها في إطار هذه الاستراتيجية:

- اعتماد علاقات إيجابية بين المدرس والمتعلمين؛
- تسطير انتظارات واضحة تعبر عن النجاح؛
- تنمية الانتماء العاطفي للمدرسة وللفصل باعتباره بيت ثاني للمتعلم يقضي وقتا مهما؛
- تثمين النتائج الإيجابية؛
- التحذير من السلوك غير المنضبط عبر اعتماد أسلوب الوعظ والتوجيه؛
- تنمية الكفايات الداعمة للانضباط الذاتي لدى المتعلمين؛ كالمهارات الاجتماعية، وضبط النفس، والمسؤولية، والتعاطف، وغيرها ؛
- وضع حدود معينة لمواجهة العنف المدرسي؛
- التعاون بمختلف تمظهراته، بين المدرس والمتعلمين، وفيما بين هولاء فيما بينهم.

❖ **استراتيجيات علاجية:** تقتضي تدبير السلوكات المضطربة التي قد تتخلل الحصة الدراسية والتي تنم عن حالات عدم انضباط(أزمات، معارضة نشطة، الخ.) ، بترو وحكمة من طرف المدرس بعيدا عن كل اندفاع وتهور[377] Adamson , 2010.

4-2 - تقوم استراتيجية مواجهة عدم الانضباط على عدة مبادئ وإجراءات، هي:

❖ **مبادئ أساسية لمواجهة السلوك غير المنضبط:**

---

[377] Nancy Gaudreau Op.cit, p4

- محافظة المدرس على الهدوء والاحترام؛
- الحفاظ على العلاقة مع المتعلمين؛
- التصرف في مصلحة المتعلم؛
- الحرص على انخراط المتعلمين غير المنضبطين وحفزهم على المشاركة وعدم تهميشهم؛
- تعليم القيم والسلوكات الإيجابية المنتظرة.

❖ **استراتيجية مواجهة السلوك غير المنضبط: ملاحظة، تقييم، إجراءات عملية**[378]

يقوم تدبير الفصل بنجاح على معرفة المدرس لخصوصيات قسمه، إذ يمكن باعتماد أسلوب الملاحظة تحديد تمظهرات عدم الانضباط وتقييمها وضبطها، واتخاذ ما يناسب من إجراءات استباقية لتجاوزها. وهي إجراءات قد تكون ذات ارتباط بالسياقات التي تواكب تدبير التعلمات، كالتواصل بمختلف أشكاله: اللفظي وغير اللفظي، والتواصل التموضعي (تعديل بيئة الفصل وإعادة هيكلتها)



في حالة عدم كفاية الإجراءات الاستباقية، ، في كبح جماح حالات عدم الانضباط المتزايدة، يقتضي الأمر اعتماد مقاربة علاجية أكثر عمقا ودقة، تقوم على

- ملاحظة الوقائع وتوثيقها (documenter les faits،Observer)؛
- تحليل الحالات بغرض الفهم الجيد؛
- وضع خطة تربوية للتدخل؛
- التصرف بطريقة متسقة.

❖ **اختيار مقاربة متمايزة تقوم على مبادئ الفارقية، ومن تجلياتها**[379]:

➢ محورة التدخل الاجرائي على العنصر المعني دون غيره؛
➢ تركيز التدخل المعرفي/ السلوكي على تمرير تقنيات الانضباط الذاتي؛

---

[378] - Nancy Gaudreau, Gérer efficacement sa classe : un moyen efficace pour prévenir l'indiscipline -16e journée de formation. Ph. D – université LAVAL Québec, Canada- 11 Octobre 2013 WWW. cqjdc.org/wp/wp. Datte de visite20 : - 5- 2016

[379] - Nancy Gaudreau Op.cit, p4

- إعادة الهيكلة المعرفية وحل المشكلات؛
- التدخل باستعمال الأقران، اعتماد التعلم التعاوني ودروس الدعم الخاص، والتوجيه والمساعدين الأقران كجزء من برنامج التدخل (مثلا: وسطاء الأقران)؛
- تحفيز المتعلمين على تحمل المسؤولية؛
- التدريب على المهارات الاجتماعية والتعليم بالنمذجة، التركيز على التعاطف ولعب الأدوار، واللعب التعاوني والتعميم.

❖ الانتباه إلى الآثار التربوية الناجمة عن كل تدخل قبل الاقدام على تبني هذه التدخلات Miser sur des effets éducatifs[380].

نوع التدخل	الإجراءات	الآثار
▪ عقاب	انتقاد، تهديد، تهميش، إذلال، تخويف	➪ الحفاظ على التبعية ➪ بناء هوية فاشلة ➪ كسر العلاقة بين المدرس والمتعلمين
▪ تجريم	محاضرة، تنهد، اتهام، توبيخ، تشويه سمعة	
▪ مكافأة	إثارة، تشجيع، إطراء، تهنئة	➪ تعزيز الهوية الناجحة ➪ تعزيز العلاقات الايجابية ➪ الحفاظ على التبعية
▪ تطبيق القانون	تنفيذ التدابير المعمول بها على مستوى المؤسسة	➪ تشجيع الامتثال للقوانين ➪ تعزيز هوية النجاح ➪ الحفاظ على علاقة جيدة
▪ التوجيه والمساعدة	إقناع، تفاوض، مساءلة حيية، التقييم الذاتي	➪ تعزيز تحمل المسؤولية ➪ تشجيع التعلم ➪ تشجيع الانضباط الذاتي ➪ تعزيز هوية النجاح
Tiré de Sylvie Dubé .(2009). La gestion des comportements en classe. Editions la cheneliere France, p72		

انتهى

[380] - Nancy Gaudreau, Gérer efficacement sa classe : un moyen efficace pour prévenir [illegible] Québec Canada- 11 Octobre 2013 WWW. cqjdc.org/wp/wp. Datte de visite20 : - 5- 2016

المراجع:

باللغة العربية:

- حسن شكير، مدخل الكفايات والمجزوءات، مقاربة نظرية وتطبيقية، م المتقي بريتتر، ط 1 -المحمدية، 2002
- عبد المولى بركيعة (2003) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا، الرباط.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع , مطبعة النجاح الجديدة، ط1، البيضاء ، 2003 ,
- يوسف قطامي " سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان دار الشروق الطبعة الأولى 1998.
- عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، م النجاح، البيضاء، ط1، 1994
- قادري محمد عزالدين وآخرون: الأسس الإبستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية عدد9، نشر TOP EDITIONط1 الدار البيضاء.
- عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، الطبعة الرابعة-نشر المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، 2005
- عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها ، منشورات عالم التربية المغرب 2002
- هاورد جاردنر: أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة: محمد طلال الجيوسي -نشر: مكتب التربية العربي.
- جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، طبعة أولى 2015
- محمد أمزيان: تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005
- خير الدين هني 2005 مقاربة التدريس بالكفايات ط 1 مطبعة عنابة الجزائر
- لحسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج، م علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2009
- المنجد في اللغة والأعلام، ط 41، دار المشرق، بيروت، لبنان 1975
- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء الطبعة الأولى، 2015
- عزام المصطفى أهمية التصورات في التكوين الأساسي للمعلم، سلك مفتشي التعليم الابتدائي، 1997
- طه عبد الرحمان الحق العربي في الاختلاف الفلسفي ط 2 - المركز الثقافي العربي البيضاء المغرب 2006
- زهراء احمد عثمان الصادق، القيم التربوية في القصص القرآني، جامعة الخرطوم السودان، يونيو 2009
- جابر عبد الحميد جابر، سليمان الخضري: دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة، عالم الكتب، 1978
- حسين صديق، الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق المجلد 28، العدد 3 و4 ،2012.
- جميل حمداوي البيداغوجيا الفارقية مكتبة المثقف الطبعة الأولى، 2015
- نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة. 2003 .
- الزيات فتحي: علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر، 2004.
- حسين صديق، الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3 و4، 2012.
- فهمي، مصطفى، القطان، محمد علي، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ،1977.
- العديلي، ناصر محمد، السلوك الإنساني والتنظيمي، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، 1993.
- علمي إدريسي عبد الرحمن: حق الطفل في الخطأ، مجلة علوم التربية، الرباط المغرب، العدد 2
- محمد الصغير بن الحاج بن عبد الله الوفراني، مطبعة بوردين وشركاؤه بمدينة انجي بفرنسا سنة 1888
- عابد بوهادي: تحليل الفعل الديداكتيكي، دراسات،العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39، ع2-الجزائر2012
- جميل حمداوي التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، الطبعة الأولى: 2015 مكتبة المثقف
- بير جيرو :السيمياء، ترجمة: أنطون أبي زيد، منشورات عويدات، 1984، بيروت، لبنان الطبعة الأولى،
- جودت أحمد سعادة تدريس مفاهيم اللغة العربية والعلوم والتربية الاجتماعية دار الجيل بيروت ط1- 1988
- عزام المصطفى، أهمية التصورات في التكوين الأساسي للمعلم، سلك تكوين مفتشي التعليم الابتدائي، 1997.
- عباس الجراري، مفهوم القيم وفلسفتها وإشكالية الواقع، ندوة " أزمة القيم و دور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر"، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة "الدورات" مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2002، .
- محمدعابد الجابري، نظام القيم في الثقافة العربي، مجلة فكر ونقد: عدد19 دار النشر المغربية البيضاء 1999
- جان بول رزفبير "فلسفة القيم"، ترجمة عادل العوا، عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان، الطبعة 1- 2001،
- سليمان فياض مبادئ الاحصاء الجغرافي المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس، ليبيا 1983.
- خديجة واهمي: محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، مطبعة دار القرويين البيضاء 2002،
- محمد الدريج (2011) " عودة إلى تعريف الديداكتيك" مجلة علوم التربية، العدد: 47 أبريل 2011.
- عبد الرحمان التومي، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، الطبعة الثالثة، وجدة 2007،
- قاسم عبده قاسم: تطور مناهج البحث في الدراسات التاريخية، مجلة عالم الفكر ، المجلد 20 – 1979
- سعيد بنكراد، استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة، مجلة علامات، عدد 21 – 2004

- بيير جيرو :السيميولوجيا، ترجمة: د. منذر عياشي، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، 1992
- أحمد ماهر، كيف ترفع مهاراتك في الاتصال -دار النشر: الدار الجامعية – الإسكندرية 2014
- محمد بلقيس وتوفيق مرعي (1996)، الميسر في علم النفس التربوي، ط :2 -دار الفرقان، عمان -الأردن
- ناعوينات علي: التواصل في الوسط المدرسي ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر 2009
- ربحي مصطفى عليان وآخرون، الاتصال والعلاقات العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان 2005.
- عامر سعيد ياسين الاتصالات الادارية والمدخل السلوكي لها-ط2 دار الكتب الحديثة، مصر 2000
- حجاب محمد: المداخل الأساسية للعلاقات العامة: المدخل الاتصالي، دار الفجر للنشر والتوزيع القاهرة2004 ،
- محمد أحمد النابلسي – الاتصال الانساني وعلم النفس، دار النهضة العربية بيروت، لب نان1991
- إدوارد تي هول: اللغة الصامتة ترجمة لميس فؤاد اليحيى، نشر الأهلية للتوزيع والنشر الاردن – ط1 2007.
- العربي اسليماني ورشيد الخديمي :قضايا تربوية، نشر عالم التربية، مطبعة النجاح ؛ البيضاء، ط1، 2005
- جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي: لسان العرب، الجزء 4، دار صبح بيروت، لبنان،
- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح ، البيضاء، المغرب، الطبعة 1 سنة 2006
- عبد الكريم غريب ومن معه: معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، م عالم التربية الطبعة: 2، 1998
- عبد الحميد إبراهيم شرقي: الفرد في الميول المهنية / مقياس التقييم البنائي عن المعجم الدولي للتربية 2000.
- كارل غوستاف يونغ، "الأنماط السيكولوجية" الجزء 6، 1971
- طهطاوي سيد أحمد 1996: القيم التربوية في القصص القرآني، رسالة ماجستير، ونشر دار الفكر العربي.
- زاهر ضياء: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي. 1984
- وزارة التربية الوطنية: تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية استنادا إلى مرجعية ديداكتيكية نونبر 2009.
- المذكرة الخاصة بالمراقبة المستمرة رقم:03 -142 بتاريخ 05 ذو القعدة 1428 / 16 نونبر 2007
- وزارة التربية الوطنية الدليل البيداغوجي للتعليم الاب تدائي2014
- دليل الأستاذ منار الاجتماعيات السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي طبع Top Edition البيضاء 2005
- دليل الأستاذ: التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الاعدادي دار التجديد للنشر والتوزيع الرباط.
- وزارة التربية الوطنية: اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة الاجتماعيات 1995، مطبعة المعارف ، الرباط.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، غشت 2009
- مديرية المناهج والحياة المدرسية التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات سلك التعليم الإعدادي، شتنبر 2009
- وزارة التربية الوطنية: التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من سلك البكالوريا، 2006
- الكتاب الابيض1 الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، ج 1 2002.
- الكتاب الابيض: منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، جزء 3 يونيو 2002
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).
- المركز الوطني للتقويم: الإطار المرجعي التخصصي الثالثة من التعليم الإعدادي، مادة الاجتماعيات (2009).
- المركز الوطني للتقويم، الإطار المرجعي للإمتحان الجهوي سنة أولى بكالوريا علوم مادتا التاريخ والجغرافيا.
- التجديد في الاجتماعيات – كتاب التلميذ، السنة الثالثة من التعليم الإعدادي دار التجديد للنشر والتوزيع الرباط.
- منار التاريخ والجغرافيا كتاب التلميذ الأولى بكالوريا مسالك العلوم ، دار النشر : TOP EDITION البيضاء.
- منار التاريخ والجغرافيا كتاب التلميذ الأولى من بن البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الانسانية / مادة التاريخ.

باللغة الفرنسية:

- PERRENOUD. Philippe., Construire des compétences dès l'école, Ed ESF, 1ère éd 1998, Paris.
- Zgor M 1990, Géographie et formation intellectuelle : contribution à l'élaboration d'un modèle didactique, Thèse de doctorat d'état (non publiée), Faculté de Psychologie / pédagogie, Vrije Universiteit, Brussel.
- PERRENOU. Philippe., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF Editeur, Paris, 1999.
- ROGEIERS. X, Savoirs, Capacités et compétences à l'école :, Forum – Pédagogique, 1999,
- Monique Flonneau. De la découverte du Monde au cycle II et III, Nathan1996.
- ROEGIERS.X., Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- LE BOTERF Guy. De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Les Editions d'organisation, Paris, 1994,
- Philippe- MEIRIEU ; Apprendre...Oui, mais comment ? ESF éditeur, Paris, 1990,

- Philippe .Meirieu : *L'Ecole, mode d'emploi* ‹Des méthodes actives à la pédagogie différenciée, *ESF*, 9 éd Paris 2005.
- Yves Chevallard‹ la transposition didactique› édition de la découverte, 1985.
- Develay Michel. De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire, ESF Paris, 1992,
- yves CHEVALLARD. La transposition didactique ‹La Pensée Sauvage. 1985 – Grenoble.
- Michel Develay, Savoirs Scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui Paris; ESF 1995.
- Xavier Rogiers, la pédagogie de l'intégration : de Boeck, 1ère édition, 2010.
- Laurence. Cornu et Alain. Vergnioux, la didactique en question, 1992, Hachette, Paris.
- Astolfi Jean-Pierre et Michel.develay, la didactique des sciences, 1989, que sais-je.
- Samuel *Johsua* introduction à la didactique des sciences..., 1993, PUF, Paris
- Guy Brousseau., « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » in Recherches en didactique des mathématiques. 7.2., Grenoble, La Pensée sauvage, 1986.
- Guy Brousseau : Glossaire5 - quelques concepts de la théorie des situations didactiques
-Guy Brousseau- Les effets du contrat didactique » 2ième école d'été de didactique1983
- Brousseau G., « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » in Recherches en didactique des mathématiques. 7.2., Grenoble, La Pensée sauvage, 1986.
- Roman Jakobson : Essais de linguistique générale, les fondements du langage, éd Minuit, 1963.
- BRIN F. COURRIER C. LEDERLE. Dictionnaire d'Orthophonie. Isbergues, Ortho-édition, 2004.
- Charles COOLEY social organisation, «la communication anonyme» Editions universitaires. 1969.
- Claude. SHANNON et Warren WEAVER, La théorie de la communication, Paris, 1975.
- Roman Jakobson 1960. Christians.B, Xavier.M, 1960, La communication, édition Nathan.1991.
- Christian. BAYLON et Xavier. M, La communication, édition Nathan.1991.
- WINKIN Yves. Vers une anthropologie de la communication 1996, Ed. Boeck Université Bruxelles.
– Mehrabian, A Décodage des communications contradictoires, Journal of Personality and Social Psychology. 1967.
- Mehrabian, A., et Ferris, SR .l'inférence sur les attitudes de la communication non verbale dans deux canaux, Journal of Consulting Psychology, 1967.
- Irène LAUTIER – EXPRESSION- COMMUNICATION .UNIVERSITE LILLE 2- GAAS 2006-07.
- CORRAZE Jacques. « Les communications non verbales », Paris, P U F, 1980.
- Harrison R. (1972), "La communication non verbale ", Le Journal Communication, Vol. 22.
- DABADIE G., DEJOIE D « Enfant autiste et communication poursuite de l'élaboration d'une échelle d'évaluation », Mémoire d'Orthophonie, Université Lille, 1995.
-Jerome Seymour Bruner *Développement de l'enfant:* savoir faire‹ savoir dire V 73. PUF 1998.
- *Renald Legendre Dictionnaire actuel de l'éducation* 3e éd ltée Québec Montréal 1988.
- Xavier ROEGIERS La pédagogie de l'intégration en bref- Rabat, Mars 2006.
- Rudolf Bkouche, "Les déraisons de la Raison", Quadratures, n°17, juillet-août-septembre 1997 "De la culture scientifique", Clés à venir, Éditions CRDP de Lorraine, n°15, novembre 1997.
- Michel Develay. A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES.
- Renald Doron et F. Parot « dictionnaire de psychologie » Larouse. Paris -Montréal 1998.
- Dictionnaire international de l'éducation Auteurs John Bernard Thomas, Alan R. Marshall , 1977.
- Gordon Willard Allport. La nature du préjudice Cambridg, Addison, Wesley ,1954.
- Arsac. Gilbert, la transposition en mathématiques, université de Lyon et Grenoble, 87/88.
- Oxford advanced learners, Dictionary Oxford university press 2000.
- Migne Jean ; représentation et apprentissage des adultes. Education permanente, N119, 1994
- GHODSI-JOSSE Suzette, La Troisième dimension éducative, Bruxelles, ed Labor, 1986.
- Jean Houssaye, Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 2000 (3e Éd. 1988).
- G.Bachelard *la formation de l'esprit scientifique Paris‹ Vrim1971.*

Webographie:

- وزارة التربية الوطنية المغرب شكير حسن، شكيرعكي، مصوغة الجدع المشترك بعنوان: المنهاج، الكفايات، التقويم. بتاريخ: 30 -3 -2016 ، www.men.gov.ma/.../module_sec-troncommun.doc
- المملكة المغربية مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرابطة المحمدية العلماء، بتاريخ 11يناير2015 الموقع الإليكتروني: www.alqlam.ma
- الجامعة الاسلامية غزة كلية التربية إيهاب عبد المعطي 2010 ، library.iugaza.edu.ps/thesis/90471

- عبد الجليل الوسلاتي : التواصل : مفهومه، تقنياته، عوائقه www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago
- هاورد جاردنر، نظرية الذكاءات المتعددة (خطاب ألقاه يوم 21 نيسان عام 2003، أمام رابطة البحوث التربوية الأمريكية في مدينة شيكاغو). Theory-of-multiple-intelligences American Educational Research Associationhttp://www.projectzero.gov.eg
- التهامي الواورتي آراء التلاميذ حول دور وأهمية بعض آليات تدبير فضاء الفصل الدراسي، 28 دجنبر 2015، الموقع الالكتروني: http://tarbawiyati..com/2014
- فؤاد علي العاجز ومحمد البنا: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة- ط 3- 2007 الموقع الإلكتروني: WWW iugaza.edu.ps
- Thomas Armstrong. Intelligences multiples - Novembre 1994 I Volume 52 - Numéro 3 www.ascd.org ./Multiple Intelligences@_Seven_Wa.25 -12 2
- Shearer, B. "Assessing the Multiple Intelligences : What Good Can Come of It ?" The MIDAS 1999.http://www.angelfire.com/oh/the midas/article1.html 24 – 12 2015
- Buhler Michael. Schémas d'études et modèles de communication. In : Communication et langages, n°24, 1974. http://www.persee.fr/doc/colan- Document généré le 15/10/2015
-Michel Develay-A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES. http:ife.ens- lyon.fr/publications/édition-éléctronique ASTER_1987
- encyclopedie LAROUSSE. http://www.larousse- edu.fr. Le 29 – 02 – 2016
- D'un-problème à l'étude a priori d'une-situation / guy-brousseau.com.30 mars 2012
- *BROUSSEAU Guy*. Gloss_fr_Brousseau. *25/02/2003*
- Grégory Voz Le tableau noir en classe : petite présentation au (futur pro) qui se pose des questions…
- ISELL Ste-Croix Février 2008- *https*. Pedagogie niversitaire.files.wordpress.com/2009 /05/ gv-comment-utiliser-le-tn
- Attention et pedagogie Ana¨ıs Vieira - HAL -http : dumas.ccsd.cnrs.fr - 16 Sep 2013
- Les différents modéles de communication . Posted on 17 -2011 by Julien Pansier . ttp//bandedecom.com/les.
- IBSTPI : International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2006). Instructor competencies. Retrieved and downloaded June 25, 2006. From www.ibstpi.org/
-. Olivier Moch-Communication Publié dans Communication de masse et systéme sociaux 2011. http://olivier-moch.over-blog.net/article-les-modeles-de-communication-72295675.html
- Nancy Gaudreau. Ph. D Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace- 16 e journées de formation IN: La foucade .Vol. 15, no 2, juin 2015 (CQJDC). www.cqjdc.org

سلسلة الناجح

كفايات التأهيل المهني

للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق

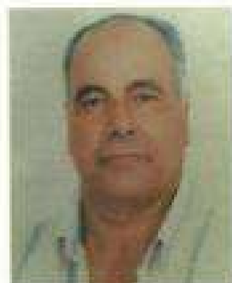
وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين

مع أمثلة تطبيقية معبرة
من مادتي التاريخ و الجغرافيا

أتدرس بالكفايات
وفق أي مرجعيات؟
بأي وضعيات ؟
وفي أي سياقات ؟

تأليف : التباري تباري
تقديم : الدكتور عبد اللطيف الفارابي





المؤلف : النباري نباري

من مواليد 1956 بالجديدة

أستاذ مكون بالمركزالجهوي لمهن

التربية و التكوين بالجديدة

هذا الكتاب

لقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي ، بظهور مفهوم المهننة الذي يروم الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان ، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها .

يعرف هذا الكتاب بالكفايات المهنية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس ،وهي :

- تخطيط التعلمات باستثمار الطرائق والوسائل البيداغوجية والديدكتيكية الملائمة .
- تدبير التعلمات باستحضار توجيهات المنهاج والخصوصيات الديدكتيكية للمادة .
- تقويم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تواكب تخطيط وتدبير المدرس (ة) للتعلمات .

لقد زاوج الكتاب بين الدراسات النظرية التي قاربت عدة مواضيع ذات علاقة بعلوم التربية والديداكتيك باعتبارها مرجعيات ناظمة وتطبيقاتها المتعلقة بتخطيط التعلمات وتدبيرها ، إذ خصص حيزا مهما للجوانب المنهجية الفكرية والمهارية الكفيلة بالتأهيل المهني للمدرس (ة) وتحقيق المهننة .

يقدم هذا الكتاب سيناريو لتحضير الدرس وتدبير وضعياته التعليمية التعلمية ، وسياقاته المواكبة ،استنادا إلى مختلف المرجعيات العامة والبيداغوجية والديداكتيكية والايبستيمولوجية الناظمة للمنهاج الدراسي مع أمثلة معبرة من صميم الممارسة الفصلية .

يتوجه هذا الكتاب إلى شريحة واسعة من الفاعلين في قطاع التربية والتعليم ، لمدهم برصيد تربوي متنوع لتعميق معارفهم ، سواء على مستوى المعرفة أو معرفة الفعل أو معرفة الكينونة ،رصيد تتضمنه عدة محاور وملفات من قبيل المناهج التربوية والذكاءات المتعددة والنقل الديداكتيكي ورصد التمثلات والتعاقد الديداكتيكي والموارد السوسيوعاطفية وتدبير الفعل التربوي وتدبيرالفصل الدراسي . . .

الثمن : 50 درهم

ISBN 978-9954-455-43-2

مغرب الكتاب LIVRE MAROC

9 789954 455432

الدار العالمية للكتاب

للطباعة والنشر والتوزيع